

Mirela Albulescu Ion Albulescu

STUDIUL DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE

Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor

Colecția DACIA EDUCAȚIONAL Sena Didactica

Coordonator Miron Ionescu Coperta Sebastian Sifft

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României: ALBULESCU,
MIRELA

Studiul disciplinelor socio-umane. aspecte formative: structura
și dezvoltarea competențelor / Mirela Albulescu Cluj-Napoca. Dacia,
2002

p. 124, 14.5X20.5 cm – (Dacia Educațional. Sena Didactica)

ISBN: 973 – 35 – 1325

I. Albulescu, Ion 371.3: 1 + 3

Editura Dacia Cluj-Napoca 3400, str. Ospătăriei nr. 4, tel. /fax:
064/42 96 75

www.editura Dacia.ro București: Oficiul poștal 15, sector 6

www.multiarea.ro

Mirela Albulescu Ion Albulescu

STUDIUL DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE

Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor

EDITURA DACIA Cluj-Napoca, 2002

CUVÂNT ÎNAINTE

Reorientarea finalităților educaționale reprezintă un aspect deosebit de important al programului de reformă a sistemului de învățământ din țara noastră. Prin actualul Curriculum școlar național se propun noi valențe în configurarea tipului de personalitate ce trebuie formată sub impactul procesului instructiv-educativ. Menirea școlii este de a modela tânăra generație prin transmiterea unor cunoștințe de bază și, mai ales, prin formarea și dezvoltarea unor competențe și a unor trăsături pozitive de caracter. Actualul Curriculum proiectează dezvoltarea personalității elevilor printr-un demers didactic orientat îndeosebi spre dobândirea de competențe funcționale, dimensiune opusă aceluia sistem de învățământ care promovează doar enciclopedismul steril. Are loc, în acest fel, o

deplasare de accent de la un învățământ preponderent informativ la un învățământ cu caracter preponderent formativ. Rezultatele învățării.1 școlare, care dau valoare sistemului, trebuie să depășească simpla achiziție a cunoștințelor, constituindu-se ca un ansamblu de competențe și atitudini care sporesc posibilitățile de implicare și participare socială a tinerilor. Această schimbare de accent este menită să ducă la ridicarea nivelului calitativ al educației și la rezolvarea problemelor de performanță a pregătirii școlare, în aprecierea cărora prevalează criteriile de relevanță socială.

Competențele considerate esențiale în formarea personalității elevilor sunt identificabile la nivelul obiectivelor predării și învățării diferitelor discipline școlare. Restructurarea acestor obiective se înscrie pe coordonatele formării unor personalități deschise și autonome, înzestrate cu acele cunoștințe, competențe, dispoziții și trăsături moral-caracteriale, care permit achiziția de noi cunoștințe, adaptarea rapidă la schimbările de tip inovator, opțiunea responsabilă și acțiunea eficientă în situații noi.

— Obiectivele predării și învățării disciplinelor socio umane se subordonează, la rândul lor, unor astfel de deziderate formative. Rezultatele obținute se vor dovedi utile în perspectiva integrării sociale a tinerilor.

Lucrarea de față, adresată studenților și profesorilor preocupați de perfecționarea lor continuă, se constituie într-o pledoarie pentru abordarea în manieră formativă a predării disciplinelor socio-umane. Am prezentat, în acest sens, principalele tipuri de competențe vizate, îndemnând cadrele didactice să depună eforturi pentru consacrarea unor astfel de experiențe valoroase în practica școlară. Lucrarea oferă un suport teoretic pentru demersurile practice, sugestiile prezentate putând contribui la restructurarea și îmbogățirea registrului rezultatelor studierii disciplinelor socio-umane în liceu. Firește, problematica este amplă și complexă, intenția noastră rezumându-se la a prezenta direcții de abordare, pe care cei interesați urmează să le aprofundeze.

5 f

I. EDUCAȚIA ȘI FINALITĂȚILE SALE

1. O SCHIMBARE A PRIORITĂȚILOR

Transformările profunde ce se petrec în societatea contemporană impun instituției școlare noi exigențe de pregătire a

tinerei generații. Asumându-și responsabilitățile de formare a cetățenilor, școala se vede nevoită să se adapteze mereu, prin proiecte curriculare novatoare, rapidelor schimbări economice și sociale, care influențează hotărâtor concepția privind rolul sistemului de învățământ. Obiectivele sale majore sunt determinate de necesitatea dezvoltării resurselor umane pe măsura complexității crescânde a condițiilor de viață și aspirațiilor. Ideea pregătirii indivizilor în concordanță cu cerințele societății în care trăiesc, deosebit de importantă în pedagogia modernă, conduce la inițierea unor demersuri instructiv-educative apte să răspundă exigențelor formative de moment și de perspectivă.

Căutând să asigure pregătirea elevilor pentru îndeplinirea diverselor și complexelor roluri sociale viitoare, instituția școlară își redefineste obiectivele în funcție de calitățile dezirabile pe care aceștia vor trebui să le demonstreze. Impactul său modelator se concretizează în personalități astfel formate încât să corespundă exigențelor sociale de ordin cultural, științific, profesional și moral-civic. Orice curriculum școlar pertinent proiectează aceste exigențe formative la nivelul programelor, impunând obiective educaționale adecvate evoluției societății. O proiectare curriculară în perspectiva unei educații ce îndeplinește în chip eficient o funcție socială implică o continuă readaptare a conținuturilor, obiectivelor și strategiilor de acțiune, ca depășire sau reînnoire a unor modele sau principii considerate învechite. Numai în acest fel se poate promova un profil de formare adecvat unei lumi aflate într-o rapidă schimbare. Punerea educației în acord cu noile cerințe și, pe de altă parte, cu datele oferite de ultimele cercetări întreprinse în psihologic și științele educației, comportă sarcini mult mai pretențioase decât cele din trecut.

Tendențele și direcțiile stabilite prin reforma curriculară la care a fost supus învățământul din țara noastră ilustrează eforturile de reînnoire, menite să asigure o calitate superioară în pregătirea elevilor. Prin noul profil de formare se acordă un rol deosebit dezvoltării competențelor, deoarece numai un individ înzestrat cu competențe complexe poate asigura, pe mai departe, un ritm susținut al progresului. Educația devine, în acest fel, un proces autentic formativ, al cărui impact modelator se apreciază prin priceperile, deprinderile și atitudinile formate și dezvoltate la elevi.

Scopul educației este de a-l pregăti pe individ pentru nevoile

societății și în raport nemijlocit cu ele. Se vorbește tot mai mult în literatura de specialitate despre existența unui raport de interdependență între educație și societate. Pe de o parte, educația este considerată a fi un proces de socializare a individului, iar pe de altă parte, ea se lasă condusă de finalități și norme de natură socială.

Actuala reformă a programelor de învățământ se concentrează asupra pregătirii elevilor pentru viață (social efficiency). Caracterul novator al acestor programe constă îndeosebi în faptul că sunt concepute și realizate pe baza unor obiective de natură formativă și nu pe conținuturi tematice. Receptivă la solicitări, școala urmărește dezvoltarea la elevi a acelor capacități, care prezintă relevanță socială, mai puțin transmiterea unor cunoștințe foarte abstracte și inutile pentru experiența directă de viață a elevilor.

Eforturile de adaptare la noile situații, datorate schimbării mediului social, au condus la mutații profunde în domeniul învățământului. Dacă definim învățarea ca fiind „procesul de pregătire pentru a face față unor situații noi” (Ioan Neacșu, 1990, p.16), atunci este necesară o restructurare curriculară, care să vină în întâmpinarea complexelor transformări economico-sociale. În acest sens, restructurarea procesului educațional în toate sferile și articulațiile sale este centrată pe accentuarea aspectului formativ, astfel încât elevii să fie pregătiți să dea dovadă de competențe funcționale, adaptabilitate, responsabilitate, inițiativă și creativitate, caracteristici considerate esențiale în dezvoltarea personalității lor.

Idealul educațional al epocii actuale este proiectat în direcția dezvoltării unei personalități autonome, dinamice și creative, ancorată în realitățile sociale. Pentru realizarea sa, școala trebuie să-și asume obiective formative prin urmărirea cărora individul este condus spre o integrare rapidă și eficientă în câmpul social. În funcție de calitatea acestei integrări vom putea aprecia relevanța și calitatea procesului educațional.

Reforma sistemului este menită să corijeze neajunsurile învățământului tradițional, pe care vom căuta să le schițăm în continuare. Multă vreme școala s-a preocupat mai mult de transmiterea cunoștințelor într-o formă elaborată și mai puțin de formarea competențelor și atitudinilor solicitate de o lume în schimbare. Până nu de mult se considera că obiectivul prioritar al învățământului ar consta în instruirea sau transmiterea de cunoștințe

de la profesor spre elevi. Într-o asemenea optică, învățarea se rezuma la înregistrarea, păstrarea și reproducerea unor cunoștințe, pe care profesorul le considera necesare pentru cultura lor generală. Gândirea și acțiunea elevilor erau direcționate și dirijate în mod riguros din exterior. Activitatea instructiv-educativă era una de tip „predică-interogatoriu”. Nu se încuraja cercetarea și descoperirea, ci veșnicul exercițiu reproductiv. Experiența de viață a elevilor și cotidianul concret erau ignorate. Un studiu de diagnoză realizat nu cu mult timp în urmă (Adrian Miroiu, coord., 1998), releva faptul că filosofia învățământului românesc din ultimele decenii s-ar caracteriza îndeosebi prin: autocentrare și autosuficiență, elitism, excepționalism și intelectualism, segregare și asociabilitate, autoritarism, hiperierarhizare și hipercentralizare, depersonalizare și antihedonism, conservatorism și inegalitate de șanse. Concluzia la care ajung autorii studiului este următoarea:

„Învățământul alienează prin prioritățile sale: temele sunt mai importante decât dezvoltarea persoanei, programa mai importantă decât elevii, cunoștințele abstracte mai importante decât cele aplicative, abilitățile teoretico-discursive mai importante decât cele comportamentale, informarea mai importantă decât formarea” (1998, p.5).

Rezultatele studiului vin să întărească convingerea în necesitatea schimbării, care să conducă la apropierea învățământului din țara noastră de standardele educației moderne.

Timp îndelungat, învățământul a fost orientat cu precădere spre aspectul informațional, considerându-se că cel care deține informațiile poate și opera cu ei e la un nivel acceptabil. Această concepție, se arată în ultimele documente cumulare (Programe școlare... 2000), a generat în anumite cazuri performanțe superioare, dar la nivelul masei de elevi a înregistrat mari eșecuri.

În școala tradițională, prioritar era aspectul informațional, deoarece se considera că om instruit este acela care posedă un volum mare de cunoștințe din diverse domenii, un „encicloped”. Se pierdea din vedere faptul că toate deprinderile de „a ști să faci” și de „a ști să fii” contribuie la formarea profilului de personalitate, pe care dorim să-l educăm la elevi. Privitor la efectele negative în plan social al modelului, reputatul pedagog clujean Dumitru Salade scrie:

„Educația intelectuală a fost privită deseori unilateral-ca o

acumulare de informații-fiind identificată uneori cu instruirea sau învățarea. Supraevaluarea într-o anumită perioadă a cunoștințelor în dauna formării mai complete a personalității n-a întârziat să-și arate efectele negative și anume ruperea învățământului de realitate, considerarea educației intelectuale ca superioară altor laturi ale educației și formarea unor oameni unilaterali și incapabili să se adapteze ușor cerințelor sociale” (1995, p.56).

Autorii vechilor programe și manuale școlare împărtășeau „mitul intelectualist”, potrivit căruia elevilor trebuie să li se asigure o cultură generală cât mai cuprinzătoare din punct de vedere cantitativ. În condițiile actuale, cultura generală nu mai este concepută ca un ansamblu închis și rigid de certitudini și soluții definitive, dobândite printr-o simplă acumulare de noțiuni, idei și teorii, ci, mai degrabă, ca o orientare și o formare care restructurează informația, o valorifică și o împrăștiează. Dacă ne referim strict la disciplinele socio-umane, acțiunea educativă nu se rezumă doar la a-i conduce pe elevi spre achiziția cunoștințelor, de altfel foarte ample, ignorând virtuțile lor formative. Simpla cunoaștere a principalelor dimensiuni conceptuale și tematice ale acestui domeniu nu este suficientă sub aspect educativ. Este necesară dezvoltarea gândirii divergente, capabilă să opereze interpretativ și creativ, dobândirea unor capacități care să-i permită elevului obținerea independentă a cunoștințelor, prelucrarea și utilizarea lor, formarea unor atitudini dezirabile în perspectiva vieții sociale active. Semnificația actuală a conceptului pedagogic de „cultură generală” desemnează, pe lângă un volum oarecare de cunoștințe dobândite, și un ansamblu de competențe și atitudini, care întregesc orizontul formativ al personalității elevului. Prin predarea – învățarea disciplinei „Sociologie”, de exemplu, se urmărește cunoașterea și aplicarea de către elevi a metodelor și tehnicilor de investigare empirică a realității sociale, care presupune angajarea unor abilități și priceperi de culegere a datelor, prelucrare a lor și interpretare a rezultatelor. Aplicarea efectivă, în condiții concrete, a metodelor și tehnicilor de cercetare sociologică presupune valorificarea (transferul) unor cunoștințe teoretice și permite realizarea unei învățări prin descoperire, cu efecte multiple în plan formativ: dezvoltarea capacităților cognitive, operaționale și de aplicare. Se obțin, pe această cale, o serie de date utile pentru explicarea și înțelegerea vieții sociale sau pentru realizarea demersurilor de diagnoză și prognoză. Prin

predarea disciplinelor socio-umane sunt transmise și însușite de către elevi cunoștințe, norme și valori, care stau la baza formării unor comportamente dezirabile în plan social. Influența formativă afectează principalele componente structurale ale personalității, modelând disponibilitățile de participare și autorealizare socială. Asimilarea experienței sociale și dezvoltarea competențelor specifice îi ajută pe elevi să se comporte ca membri ai unui grup social, creându-se în acest fel premisele adaptării și integrării active în societate.

Integrarea socială este rezultanta comunicării și asimilării unor modele comportamentale sau de acțiune adecvate noilor condiții ale existenței indivizilor ca membri ai unei colectivități. În acest sens, prin predarea-învățarea disciplinelor socio-umane se urmărește dezvoltarea competențelor de comunicare, relaționare și participare la viața socială, economică și politică, indispensabile asumării, de către elevi, a așteptărilor de rol venite din partea societății.

Dezvoltarea unor astfel de competențe contribuie la structurarea comportamentului prosocial, care îi va permite elevului să se adapteze diferitelor situații complexe din viața cotidiană. Dobândirea acestui comportament este o condiție sine qua non a socializării individului și se plasează la nivelul unor standarde educaționale ilustrând așteptările diferitelor comunități pe care școala încearcă să le deservească.

Tendința exagerat intelectualist – enciclopedică nu mai poate satisface complexele solicitări la care este supus învățământul actual. Desigur, valoarea cunoștințelor în pregătirea elevilor nu poate fi negată, dar deosebit de important este aspectul formativ, axat pe dezvoltarea competențelor și atitudinilor dezirabile. Simpla însușire a cunoștințelor nu conduce, de la sine, și la o dezvoltare a capacităților și aptitudinilor intelectuale. În perspectiva noilor scopuri ale educației, reducăționismul specific sistemului tradițional nu poate fi decât contraproductiv. Continuăm să-l cităm, în acest sens, pe Dumitru Salade:

„Limitarea învățământului la transmiterea de informații, identificarea omului cult cu omul informat, transformarea enciclopedismului într-un vis a prejudiciat cauzei pregătirii tinerilor în conformitate cu cerințele societății. Până și cultura generală era adeseori înțeleasă ca o sursă de cunoștințe științifice, eventual și artistice. Idealul educației a fost timp îndelungat marcat de această

notă intelectualistă a școlii” (1995, p.56).

Învățământului exagerat intelectualist i se reproșează faptul că produce dogmatism pe plan structural și cognitiv, iar pe plan afectiv și interrelațional autoritarism. El nu este suficient de formativ, deoarece supraevaluează rolul cunoștințelor și nu stimulează o dezvoltare complexă a personalității elevului. Din acest motiv se consideră că vechile finalități urmărite nu mai corespund necesităților societății contemporane.

Dezvoltarea efectivă a tipului de personalitate dezirabil presupune stabilirea unor obiective adecvate pentru fiecare arie curriculară. Acestea sunt subordonate concepției generale despre educație, așa cum este ea conturată în cuprinsul documentelor curriculare. Privitor la orientarea procesului educativ, o schimbare semnificativă este în curs de înfăptuire: în favoarea sa pledează științele educației, care propun, din motive deja amintite, o regândire a finalităților. Răspunsurile la întrebarea fundamentală: Ce trebuie să învețe elevul în școală? converg în ideea că este necesară stabilirea unor noi priorități. Sub aspectul educației intelectuale, asupra căreia ne vom apleca cu deosebire pe parcursul acestei lucrări, se promovează finalități menite să asigure o nouă calitate în formarea personalității elevilor. Accentul se pune pe:

I – dezvoltarea capacității cognitive, prin cultivarea calităților și operațiilor gândirii, astfel încât să se atingă performanțe superioare în cunoaștere;

— Dezvoltarea capacității de a formula, dezbate și rezolva probleme;

— Cultivarea abilităților și a tehnicilor necesare studiului individual independent, considerate esențiale pentru buna formare intelectuală și importante pentru integrarea activă într-o viață socială deosebit de complexă și dinamică;

— Cultivarea dispoziției și a capacității creatoare, ca ansamblu de calități intelectuale și morale;

— Dezvoltarea competențelor de comunicare și a sociabilității;

— Dezvoltarea motivației pentru desfășurarea activităților intelectuale;

În intenția modernizării învățământului, programele școlare orientează studiul diverselor discipline pe noi coordonate formative. Punctul de plecare îl constituie stabilirea unor obiective care vizează

nu doar achiziția cunoștințelor de bază, ci mai ales raportarea reflexivă, critică și creativă la acestea, dezvoltarea capacităților intelectuale (analiza, sinteza, generalizarea, abstractizarea, definirea, interpretarea, rezumarea), dezvoltarea priceperilor, deprinderilor și atitudinilor pozitive.

Reforma structurală a învățământului românesc a fost concepută în așa fel încât să orienteze învățarea pe coordonatele unor obiective și conținuturi, care se supun cu precădere criteriilor de calitate și mai puțin de cantitate. Necesitatea reorientării sistemelor de învățământ a fost susținută de către teoreticienii educației cu destul de mult timp în urmă, numai că, în ce ne privește, realizarea sa efectivă nu a fost posibilă decât în ultimul deceniu. Iată un exemplu ilustrativ pentru modul în care a fost motivată o astfel de necesitate:

„Bineînțeles că ne însușim anumite cunoștințe factice într-o formă verbală relativ fixă, le păstrăm și le reproducem în cazul în care este nevoie, dar acest lucru nu este tipic pentru învățarea umană. Într-un grad mult mai important, contează ceea ce face elevul cu cunoștințele sale, modul în care le prelucrează, pentru a putea rezolva probleme, precum și la ce anume îi folosesc. Învățarea nu presupune numai dobândirea unor cunoștințe, ci și construirea unui sistem cognitiv intern de coordonare, care dă posibilitatea dezvoltării operațiilor mintale” (Gunter Clauss, cf. E.P. Noveanu, 1977, p.178 – 179).

Noul Curriculum școlar aduce transformări de fond sub aspectul priorităților urmărite. Scopul educației nu mai este doar acela de a-i îndruma pe elevi să-și însușească cunoștințele cuprinse în manuale sau prin transmiterea verbală de către profesori. Dimpotrivă, accentul se pune pe înzestrarea acestora cu instrumente de cunoaștere indispensabile formării intelectuale și cu metode de muncă independentă, necesare completării pregătirii primite în școală. Elevii sunt îndrumați să învețe cum să se adapteze la noile situații, să colaboreze, să se orienteze și să opereze opțiuni dezirabile, toate acestea fiind considerate calități indispensabile pentru omul modern. Dezvoltarea nu înseamnă doar o acumulare de informații, urmată de un exercițiu reproductiv și, în mare măsură, afectată de uitare (inhibiția de protecție). Educația intelectuală, la realizarea căreia își aduc aportul și disciplinele socio-umane, nu poate fi confundată cu simpla instruire prin asimilare. Ea presupune, în primul rând, formarea

și dezvoltarea capacităților și abilităților intelectuale (orientarea în bibliografie, cercetarea, structurarea, utilizarea informațiilor etc), strategiilor de gândire și acțiune, atitudinilor moral-civice. Învățarea ca simplă depozitare de date nu mai constituie un obiectiv exhaustiv de instrucție și educație. Prin urmare, faptul cantitativ al învățării trebuie transformat în fapt calitativ al dezvoltării.

Procesul de învățământ nu trebuie axat preponderent pe achiziția cunoștințelor, cu toate că acestea sunt foarte importante pentru pregătirea elevilor. Achiziția cunoștințelor prin învățarea școlară nu poate fi considerată un scop în sine, mai degrabă fund legată de formarea și dezvoltarea competențelor și atitudinilor dezirabile în plan social. Cunoștințele nu devin nicidecum lipsite de importanță, dar învățarea școlară presupune mai mult decât simpla însușire a conceptelor și a datelor factuale. În acest sens, prin actualul Curriculum școlar național se urmărește reducerea încărcării programelor și manualelor școlare, printr-o deplasare de accent de la asimilarea cunoștințelor prin memorizarea sterilă spre demersuri formative.

„Obiectivele și conținuturile programelor școlare, concepția și conținuturile manualelor urmează să pună un accent deosebit pe dezvoltarea gândirii entic-reflexive, a capacităților de a face distincția dintre informația primară și interpretările acesteia, care pot fi diferite în funcție de anumite valori, credințe, perspective sau interese, precum și a capacităților de tip empatic” (Planuri cadru de învățământ, 1999, p.191).

Un accent deosebit se pune pe stimularea și dezvoltarea competențelor de comunicare dialogală, competențelor de transfer și de aplicare a cunoștințelor în rezolvarea de probleme, competențelor de relaționare și luare a deciziilor etc. Se evită astfel supraîncărcarea informațională și se valorifică potențialul de care elevii dispun în obținerea unor performanțe superioare. În acest scop:

„Procesele de învățare, în loc de a produce doar reproducerea cunoașterii de dragul cunoașterii, ar trebui să favorizeze integrarea atitudinilor, competențelor și cunoștințelor în structuri operaționale și să ducă la posibilitatea aplicării creative a acestora în rezolvarea de probleme de natură intelectuală sau practică” (ibidem, p, 196).

Noul Curriculum școlar național aduce o schimbare de viziune asupra procesului instructiv-educativ, în condițiile în care sunt

propușe obiective de natură formativă menite să asigure o racordare eficientă a învățării școlare la cerințele sociale.

Dacă până nu demult nivelul pregătirii elevilor se aprecia cu deosebire în funcție de cunoștințele acumulate, acum se apreciază și prin prisma priceperilor și deprinderilor dobândite, capacităților creatoare etc. Nu mai interesează reflectarea pasivă și mecanică a cunoștințelor în intelectul elevilor, ci educarea lor intelectuală în sensul precizat anterior. De aceea, marea problemă a cadrelor didactice nu mai este de a-l determina pur și simplu pe elev să rețină cât mai multe conținuturi, ci de a-l pregăti ca personalitate complexă. Eficiența acțiunilor pe care le întreprind se apreciază prin impactul lor formativ.

Dezideratul școlii moderne este de a forma individul și nu numai de a-l instrui, ceea ce presupune o deplasare de accent de pe conținutul învățământului, pe obiectivele și sarcinile sale formative. O trecere de la un învățământ centrat pe cunoștințe la unul care articulează cunoștințele, competențele și atitudinile! (George Văideanu, 1996). În optica științelor educației, școala nu trebuie să privilegieze, ca în trecut, conținuturile în detrimentul aspectelor formative. Motivele nu se rezumă doar la exigențele de formare, ci vizează și imposibilitatea antrenării într-un efort de însușire a cât mai multor cunoștințe din diverse domenii, al căror volum crește într-un ritm deosebit de mare. Iată cum rezumă Miron Ionescu această situație:

„Multiplicarea rapidă a cantității de informație și faptul că aceasta depășește posibilitățile de asimilare ale elevilor, justifică interesul pe care științele educației îl acordă laturii formative a învățământului contemporan. Acesta trebuie să-l învețe pe elev să se informeze, să analizeze, să evalueze informațiile, să le structureze, să le aplice etc., adică să fie în același timp profesor și elev; cu alte cuvinte, este vorba despre schimbarea ponderii celor două aspecte ale procesului de învățământ în favoarea celui formativ și despre pregătirea elevilor în vederea educației permanente” (Miron Ionescu, 2000, p.75 – 76).

Cunoștințele esențiale vehiculate prin predarea diferitelor discipline școlare nu își pierd importanța. Putem vorbi de o interdependență realizată în procesul învățării, între informarea și formarea intelectuală. Nu există activitate educativă în absența unui suport informațional adecvat, care poate și trebuie să contribuie la

pregătirea completă și armonioasă a elevilor. Informațiile sunt indispensabile formării intelectuale, servind la structurarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor. Asimilarea noțiunilor, legilor, principiilor, teoriilor continuă să reprezinte un obiectiv important atașat disciplinelor de studiu. Se urmărește simultan dezvoltarea competențelor și achiziția cunoștințelor, numai că selectarea și prezentarea acestora de pe urmă trebuie supuse principiului descongestionării, care impune esențializarea conținuturilor în scopul diminuării supraîncărcării informaționale. Noile programe dau dovadă de flexibilitate, prevăzând un minim pe care să-l atingă toți elevii și un optim pentru cei înzestrați.

I 6.

I

Conținuturile sunt prestabilite de programa școlară și de manuale; cea ce nu-l scutește pe profesor de eforturi suplimentare de informare, astfel încât să asigure elevilor informațiile adecvate în raport cu obiectivele de atins. Informațiile cuprinse în manuale pot fi completate cu altele, dobândite prin lectură independentă, cu datele rezultate în urma prelucrării teoretice a practicii sociale sau cu exemplificări și concretizări preluate din experiența concretă de viață a elevilor, care ajută la o mai bună receptare și înțelegere a noțiunilor și ideilor.

Învățarea școlară este un proces de esență formativ-informativă (Mihai Stanciu, 1999). Scopul urmărit nu mai este de a obține o cultură generală de tip enciclopedic, ci de a ajunge la dobândirea unei „culturi funcționale”, adaptate intereselor momentului sau de perspectivă. Numeroase analize întreprinse în cadrul științelor educației asupra raportului dintre informativ și formativ în educarea elevilor au dat câștig de cauză celui de-al doilea aspect. În consecință:

„Dacă, în mod tradițional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoștințelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii care să vizeze, în primul rând, formarea unor atitudini și capacități spirituale, apoi dobândirea de priceperi și deprinderi, după care urmează asimilarea de cunoștințe” (S. Rassekh, G. Văideanu, p.1987, p.148 – 149).

Noul Curriculum școlar național stăliază acestor tendințe din științele educației, modificând ponderile pe care obiectivele triadei clasice: 1) cunoștințe; 2) priceperi și deprinderi; 3) competențe și

atitudini, le dețineau în procesele instructiv-educative. Prioritare devin competențele și atitudinile, urmate de priceperi și deprinderi și numai apoi de acumularea cunoștințelor. Această concepție a condus la elaborarea unor programe școlare care să permită centrarea proceselor instructiv-educative pe formarea și dezvoltarea competențelor funcționale de bază. Răsfoind una din aceste programe aflăm că:

„Dezideratul care se impune a fi avut astăzi în vedere vizează înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional. Acești a marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, imposibil de atins în condițiile de astăzi, la o cultură a acțiunii contextualizate, care presupune aplicarea optimă a unor tehnici și strategii adecvate” (Programe școlare pentru clasa a X-a, 2000, p.5).

În programele școlare sunt prevăzute doar cunoștințele esențiale de învățat, astfel încât să se poată face față ritmului rapid de achiziție și, totodată, să se poată realiza obiectivele formative. Competențele și atitudinile se formează în și prin procesul de asimilare și aplicare a cunoștințelor, fapt pentru care este absolut necesară corelarea conținuturilor cu aceste scopuri formative.

Regândirea obiectivelor educaționale presupune schimbări semnificative și în ce privește strategiile didactice utilizate. În cadrul activităților didactice desfășurate, profesorul va trebui să recurgă la cele mai eficiente modalități de a-i forma elevului trebuințele de cunoaștere, de a-l orienta spre acțiune și aplicare, spre trăirea unor valori autentice. El va urmări să-l învețe pe elev cum să obțină, selecteze, prelucreze, evalueze și utilizeze informația, dezvoltându-i priceperi și deprinderi de lucru efectiv.

Schimbarea concepției asupra scopurilor didactice antrenează și o schimbare de stil didactic. În perspectiva noilor obiective, stilul tradițional bazat pe predare și pe autoritatea profesorului se dovedește inadecvat, întrucât prezintă o serie de inconveniente. Profesorul predă iar elevul memorează în scopul reproducerii ulterioare. Dar cunoștințele învățate pe de rost nu au nicio valoare. Scopul studierii filosofiei, de exemplu, nu se rezumă la acumularea unor cunoștințe livrești, de multe ori neînțelese. Se urmărește dezvoltarea gândirii, cultivarea trăsăturilor pozitive de personalitate, provocarea unor problematizări proprii și elaborarea unor puncte de

vedere personale. Lectura textelor filosofice trebuie să prilejuiască o îndelungată reflecție, care să conducă, în cele din urmă, la conturarea unui mod personal de a privit lumea și problemele vieții.

Vorbind despre rolul profesorului în școala modernă, Gaston Mialaret (1978) considera că acesta ar trebui să urmărească în instruirea elevilor:

- Cultivarea atitudinilor favorabile învățării;
- Dezvoltarea capacităților intelectuale;
- Transmiterea și însușirea cunoștințelor;
- Dobândirea unor deprinderi și modele de acțiune;
- Dezvoltarea capacităților de transfer;
- Stimularea creativității;
- Declanșarea unor rezonanțe afective în însușirea cunoștințelor;

Eficientă este acea activitate instructiv-educativă care nu ține elevii într-o stare de dependență cvasitotală față de profesor, dimpotrivă, le stimulează activitatea intelectuală punându-i în situația de a avea inițiative, de a întreprinde cercetări și de a propune soluții personale. Elevii învață din acțiuni, din cercetări întreprinse de ei înșiși, deoarece:

„Într-o epocă în care orice situație este atât de schimbătoare, atât de instabilă, încât diferă de cele precedente, nu mai este de ajuns să înveți a reproduce și a repeta gesturi sau idei; adesea, contemporanii noștri obligați să-și modifice conduita pentru a o adapta la schimbări sunt nevoiți să inoveze, să inventeze, să aleagă și să învețe comportamente noi. Se insistă, așadar, ca școala să se străduiască să exerseze imaginația și creativitatea elevilor și să-i stimuleze să ia hotărâri bine gândite, într-un cuvânt, să provoace în mai mare măsură inițiativa elevilor” (Gilbert Leroy, 1974, p.12).

Profesorul trebuie să organizeze de așa manieră activitatea didactică, încât să răspundă acestor exigențe ale învățământului modern, stimulând nevoia de informare, de acțiune și de exprimare a elevilor săi. În acest sens, el creează situații de învățare în care elevii, înarmați cu tehnici de muncă intelectuală, identifică singuri soluții la problemele cu care se confruntă, pune la dispoziția acestora surse variate de informare, încurajează exprimarea opiniilor personale, facilitează colaborarea etc. Impactul formativ al acestui stil de lucru este resimțit atât în plan cognitiv, cât și în plan afectiv-atitudinal.

Nu sunt puține cazurile când, în practica didactică curentă, profesorii enunță o problemă și tot ei precizează etapele rezolvării și formulează soluția finală, pe care elevii nu au decât să și-o însușească. O astfel de preluare mecanică nu poate fi însă decât contraproductivă, întrucât nu conduce la o dezvoltare optimă a competențelor dezirabile. La fel se întâmplă și atunci când se urmărește analiza unui text filosofic sau de altă natură, profesorul fiind cel care identifică problema pusă în discuție, extrage ideile principale, explică conceptele de baza, interpretează, compară etc. Și; **n** neest caz dezvoltarea competențelor elevilor este puternic afectată, o implicare activă a acestora într-o astfel de sarcină fiind mult mai indicată. Didactica tradițională s-a preocupat îndeosebi de acțiunea profesorului, a cărui atenție se concentra pe conținutul instruirii și nu pe interesele și eforturile elevilor, ceea ce diminuează semnificativ valoarea formativă a învățământului. În intenția depășim unei asemenea abordări unilaterale, didactica modernă și-a îndreptat atenția spre învățarea elevilor, priviți ca subiecți activi ai propriei lor formări. Punctul de vedere adoptat astăzi proclamă „primatul învățării elevilor în raport cu predarea profesorului” (E. De Corte, 1991, p.50). Schimbarea priorităților în domeniul obiectivelor a impus și o deplasare a rolului central atribuit de obicei profesorului spre elev, considerându-se că „învățământul este mult mai eficient dacă este centrat pe elev și pe activitatea sa” (Jean-Marie de Ketelet, 1989, p.96). Are loc o transformare radicală a modelului instructiv-educativ, centrat acum pe rezultate.

„Modelul centrat pe profesor vede în transferul de informații scopul principal al învățământului; cel centrat pe învățarea activă a elevului pune accentul pe achiziția de competențe, pe asimilarea și utilizarea de cunoștințe, cât și pe dorința de a continua să învețe pe toată durata vieții” (C. Roland Christensen, 1994, p.8).

Obiectivele urmărite de către profesor, în școala tradițională, se limitau la transmiterea unui volum cât mai mare de cunoștințe elaborate și a unor procedee determinate de operare, solicitându-le elevilor o activitate mentală de memorare, reproducere și imitare. Se acorda o importanță excesivă predării rigide, care nu permitea elevilor să intervină, să aibă inițiative sau să adere la alte opinii. Didactica modernă pune accentul pe latura formativă a învățării, preocupându-se de identificarea unor modalități eficiente de

organizare și îndrumare a activității elevilor. În locul unui învățământ verbalist și pasiv, bazat pe transmiterea și receptarea unor cunoștințe elaborate, ea promovează ideea de efort personal, adică de a-l pune pe elev în contact direct cu sursa de informare, îndemnându-l la căutări, explorări, cercetări, care să-l conducă la redescoperirea adevărului pe cât posibil prin forțe proprii (Ioan Cerghit, 1983). Învățarea devine astfel o experiență esențialmente personală. Didactica modernă aduce în centrul atenției elevul, cu particularitățile, trebuințele și interesele sale. O asemenea abordare aduce schimbări de fond în predarea disciplinelor școlare. Profesorul devine organizatorul unor experiențe de învățare relevante, creând un mediu educațional care încurajează motivația intrinsecă, angajarea elevilor și interacțiunea pozitivă. A predă nu înseamnă să procedezi în așa fel încât anumite conținuturi să se întipărească în memoria unui elev pasiv, dar receptiv, ci, mai ales, să-l înveți pe acesta să participe activ la procesul didactic. Profesorul stimulează, organizează, îndrumă experiențele de învățare ale elevilor, încurajați să aibă inițiative și curaj de a acționa. Se realizează trecerea de la învățarea perceptivă, relativ pasivă, la învățarea activă, al cărui randament este considerabil mai mare.

„Trecerea de la un învățământ cu un singur actor (sau actor principal) la un proces bipolar, cu doi actori, proces care acordă elevilor dreptul de a învăța prin participare, este pe cale de a deveni pretutindeni o realitate școlară. Profesorul este și rămâne liderul și organizatorul proceselor de predare și învățare, dar el își îndeplinește rolurile pedagogice numai în măsura în care îi ajută pe elevi să-și descopere resursele latente, să-și cunoască erorile și lacunele, să asimileze tehnicile și regulile muncii intelectuale, să participe la căutarea adevărurilor, să învețe individual și în grup făcând eforturi și obținând succese și satisfacții „(George Văideanu, 1988, p.210).

Pentru a răspunde exigențelor actuale de formare, profesorul trebuie să găsească modalitățile optime de abordare a procesului de predare-învățare. Centrarea activității didactice pe cel ce învață solicită forme de organizare și strategii de acțiune operante și productive, în general denumite activ-participative. Aceste strategii presupun o bogată activitate de cercetare, formulare de întrebări și emitere de ipoteze, organizare de date, elaborare de soluții, evaluare și autoevaluare, încorporare a rezultatelor în propria structură cognitivă, stabilire a relațiilor de schimb. Învățarea devine activă și este

dominată de gândirea critic-reflexivă, ceea ce stimulează dezvoltarea și maturizarea intelectuală a elevilor.

Obiectivele urmărite determină modul de desfășurare a activităților didactice. Tipul activităților de învățare în care sunt antrenați elevii se află în relație nemijlocită cu principalele competențe și atitudini vizate prin studierea unei discipline școlare. Prin utilizarea strategiilor activ-partici-pative, profesorul poate facilita integrarea cunoștințelor, competențelor și atitudinilor într-un profil formativ complex.

2. DEFINIREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE

Conceptul de „obiectiv” este esențial pentru educație, afirmă Viviane și Gilbert de Landsheere, pentru care chiar etimologia cuvântului „educație” exprimă acest lucru: „a educa înseamnă a conduce, deci a îndruma spre un scop” (1979, p.7). Toate activitățile didactice se justifică prin raportare la obiectivele educaționale. Precizarea acestora este absolut necesară pentru desfășurarea unei activități eficiente de influențare intenționată, sistematică și organizată a dezvoltării personalității elevilor.

Prin stabilirea obiectivelor se imprimă un sens teleologic intervenției educative. Definirea lor constituie, în fond, un răspuns la întrebarea: Spre ce conduce efortul educativ? Acesta este punctul de plecare pentru o proiectare curriculară rațională. Un obiectiv desemnează o intenție, a cărei exprimare descrie modificarea ce se dorește a fi provocată la elev, ceea ce vrem să obținem de la el după parcurgerea activităților instructiv-educative.

Sistemul de învățământ are obiective precise de atins, care descriu în termeni de cunoștințe, competențe și atitudini rezultatele scontate ale învățării. Prin definirea lor se precizează tipul de personalitate ce se dorește a fi format. În perspectivă formativă, prin definirea obiectivelor se specifică rezultatele la care ar trebui să se ajungă, orientându-se, în acest fel, învățarea și dezvoltarea. Obiectivele educaționale descriu, așa cum arată Robert F. Mager, un rezultat așteptat după parcurgerea învățării într-un cadru organizat și nu reprezintă niciodată prezentarea sau rezumarea unui curs.

În ultimele decenii s-a impus în științele educației punctul de vedere conform căruia enunțul unui obiectiv descrie comportamentul pe care dorim să-l obținem la elev. Vom ilustra acest lucru invocând câțiva autori de referință în acest domeniu. Îl vom cita mai întâi pe

Robert F. Mager, pentru care:

„Un obiectiv este descrierea unui ansamblu de comportamente (sau performanțe) de care elevul trebuie să se arate capabil pentru a fi recunoscut competent” (1994, p.5).

Un punct de vedere asemănător întâlnim la John P. De Cecco (The psychology of Learning and Iustrctioii), care propune definirea obiectivelor instrucționale în termeni de comportamente, proces numit și „descrierea sarcinilor” (task description). Definirea obiectivelor în termeni de comportamente observabile, măsurabile și cuantificabile a constituit soluția behavioristă produsă prin studiile americane, realizate de B.S. Bloom și colaboratorii săi asupra randamentului școlar. Ea a fost îmbrățișată de mulți alți autori, printre care Robert M. Gagne (1983), care definea obiectivele prin natura modificărilor de comportament produse la elev. Dintre autorii din țara noastră îl putem menționa pe Pantelimon Golu (1985), pentru care învățarea înseamnă o anumită modificare de conduită sau pe Ioan Cerghit (1983), care arată că învățarea este, adeseori, definită drept o modificare de comportamente și în comportamente.

Obiectivele instructiv-educative se pot defini ca schimbări în aptitudinile și modurile de comportament la care vor ajunge elevii prin învățare, consideră și E. De Corte. Formularea lor trebuie să explice ceea ce aceștia vor putea face, în sensul larg al cuvântului, altfel spus, comportamentele pe care vor fi capabili să le îndeplinească.

„Noi putem deci defini conceptul de «obiectifs d'appretissage» cum urmează: o schimbare valabilă, dorită, realizabilă și durabilă în comportamentul elevilor, formulată în termeni specifici” (E. De Corte, 1991, p.50).

Aceste modificări constau în formarea unor comportamente noi sau în perfecționarea celor deja existente, prin dezvoltarea ansamblului de procese, însușiri și caracteristici psihice de ordin intelectual, volitiv și caracterial, la nivelul personalității elevului. Am putea invoca, în acest sens, concluziile a numeroși alți autori, dar pentru că intenția noastră nu este de a realiza o prezentare exhaustivă a acestei chestiuni, ne vom mai opri doar asupra unei singure ilustrări, citându-l pe Michel Minder:

„Obiectivul tei minai al unei activități educative este un comportament, adică o activitate vizibilă, o reacție observabilă și evaluabilă pe care profesorul dorește să o vadă manifestându-se la

elev în momentul în care încetează influența sa asupra lui” (1991, p.20).

Așadar, conform perspectivei behavioriste, putem determina dacă un elev a învățat sau nu ceva observând rezultatul comportamentului său. Acest rezultat a fost numit, în mod convențional, obiectiv comportamental și apreciat ca o performanță finală observabilă.

Perspectiva behavioristă de definire a obiectivelor educaționale a cunoscut însă și numeroase critici, care au contestat valoarea exprimării tuturor obiectivelor în termenii comportamentului imediat manifest, direct observabil și măsurabil. O asemenea definire este „neadecvată în principiu și nerealizabilă în practică”, crede P.D. Mitchell (The Sacramental Nature of Behavioural Objectives, 1972). Alți autori, precum Robert Ebel sau Elliot Eisner, cred că prin definirea obiectivelor în manieră behavioristă se suprasolicită în direcția conformismului (ei. E.P. Noveanu, 1977). Prin predarea unor discipline, cum sunt și cele socio-umane, se urmăresc rezultate ce nu pot fi prevăzute, cum sunt răspunsurile noi, creatoare sau judecățile critice, ceea ce înseamnă că identificarea comportamentelor particulare ce trebuie formate nu se poate realiza. Există deci obiective instructiv-educative complexe care nu pot fi formulate în termenii comportamentului imediat manifest, deoarece acțiunea propriu-zisă nu are un final precis, direct observabil și măsurabil, cum se întâmplă în cazul creativității sau atitudinilor. Acestea solicită fiecărui elev un răspuns personal și nu un comportament specific, același pentru toți. Există capacități latente sau potențiale inaccesibile unui observator extern. Enunțurile acestora nu se referă la rezultate, ci la „competențe virtuale, ca maniere de a fi și de a face în funcție de o devenire non-previzibilă” (Louis Vandevelde, 1982, p.30). Atunci când nu se arată modul în care elevul va demonstra vizibil înțelegerea sau când rezultatele presupuse sunt stări interioare și procese neobservabile, performanțele finale nu pot fi specificate, ceea ce împiedică o definire în termeni comportamentali a obiectivelor educaționale. Acest lucru a fost sesizat și de către L. D’Hainaut, care scria:

„Comportamentul sau răspunsul nu este dovada absolută a atitudinii corespunzătoare, iar absența comportamentului sau a răspunsului nu înseamnă, în mod necesar, absența afectivității sau a atitudinii care ar trebui să le dea naștere” (1981, p.154).

Există mai multe surse de incertitudine cu privire la posibilitatea ca elevul să demonstreze, de exemplu, că a înțeles sau a apreciat corespunzător un anumit fenomen. L. D'Hainaut (1981, p.155 – 156) identifică trei astfel de surse, după cum urmează:

a) în afara situațiilor reale, uneori chiar și atunci, elevul care se știe observat poate oferi răspunsuri sau se poate comporta astfel încât să fie apreciat pozitiv, chiar dacă nu se află sub efectul unei valori integrate personalității sale, care ar trebui să stea la originea a ceea ce spune sau face; b) Afectivitatea are rareori ocazia să se manifeste în situații reale trăite de elev în școală, pentru a putea fi apreciată. De aceea, ea nu poate fi urmărită prin produsul său observabil, ci prin efectul ei potențial; c) Formarea atitudinilor și integrarea valorilor se realizează lent, în timp și nu poate fi descompusă în etape imediat controlabile, cum se întâmplă în activitățile cognitive;

Psihologia comportamentală și aplicarea ei în educație – pedagogia prin obiective – precizează Genevieve Meyer (2000), consideră că singurele obiective observabile și evaluabile sunt comportamentele. În cadrul procesului instructiv-educativ urmărim realizarea unor obiective și competențe traduse în termeni de comportamente observabile, măsurabile și evaluabile. Dar, făcând distincția între proces și produs, Genevieve Meyer susține că atunci când urmărim realizarea lor observăm, de fapt, produse vizibile ale unor procese invizibile. Nu se poate măsura direct o competență, ci doar urmele vizibile ale acesteia (rezultatele), deoarece:

„Orice competență rămâne invizibilă. Nu se pot măsura decât aproximări ale competenței, traduceri cele mai fidele, produsele imaginate de profesor pentru a reflecta, pentru a traduce această competență. În consecință, nu are sens să afirmi că o competență este în curs de a fi dobândită, că este sau nu este dobândită: cum poți oare să știi că ceva invizibil s-a instalat în memorie? Singura afirmație posibilă este următoarea: în raport cu competența X, cutare elev a realizat produsele XI, X2, X3... în cutare momente ale anului sau ale ciclului, iar aceste produse au fost conforme sau nu cu normele cerute” (Genevieve Meyer, 2000, p.48).

Dincolo de toate aceste controverse teoretice, putem afirma că prin definirea obiectivelor se precizează modificările scontate la nivelul personalității elevilor, ca urmare a învățării. Comportamentele pun în evidență aceste modificări, chiar dacă unele dintre ele nu sunt

direct observabile, direct măsurabile și cuantificabile. Se poate concluziona că:

„Ceea ce se învață în cursul unei lecții constituie capacități care pot fi demonstrate, observate, măsurate și chiar evaluate, altele care scapă identificării imediate” (Ioan Cerghit, coord., 1983, p.70).

Modificările prevăzute ca obiective de realizat vizează însușirea cunoștințelor, formarea capacităților, abilităților și atitudinilor, dezvoltarea sensibilității etc. Toate acestea reprezintă obiectivări ale intențiilor instructiv-educative.

La nivelul Curriculum-ului școlar se stabilesc obiectivele generale ale educației, pe cicluri sau pe nivele de pregătire. Totodată, prin programele școlare se stabilesc obiectivele generale ale predării-învățării diferitelor discipline de studiu și se sugerează posibilitățile de operaționalizare a lor la nivelul activităților didactice concrete. Acestea sunt centrate pe însușirea unor cunoștințe de bază și pe formarea unor capacități și atitudini specifice predării și învățării respectivelor discipline, servind drept cadru pentru stabilirea obiectivelor operaționale la nivelul unităților didactice (lecții, capitole). Ca grad de generalitate, ele se plasează între obiectivele generale ale ciclului școlar și obiectivele operaționale.

Pentru fiecare disciplină de studiu se stabilesc obiective generale de realizat: achiziții și dezvoltări spre care vor fi conduși elevii. Ioan Cerghit

(1983) distinge trei categorii de obiective generale urmărite în predarea-învățarea unei discipline:

a) Obiective centrate pe cunoaștere; însușirea unor informații factuale sau elaborarea unor concepte; h) Obiective ce vizează formarea unor capacități intelectuale de natură cognitiv-formativă: abstractizarea, generalizarea, extrapolarea, analiza, sinteza, comparația, elaborarea, aplicarea, predicția, evaluarea; c) Obiective de natură afectivă: modelarea atitudinilor, dezvoltarea intereselor, formarea sau întărirea convingerilor etc., prin care se influențează comportamentul elevilor;

Realizarea lor se urmărește pe tot parcursul predării și învățării disciplinei în cauză. Dacă avem în vedere domeniul disciplinelor socio-umane, putem spune că formarea conceptelor fundamentale, cunoașterea și înțelegerea principalelor dimensiuni tematice ale reflecției asupra omului și societății, dezvoltarea capacităților de

rezolvare a problemelor, competențele de comunicare, formarea unor convingeri sau atitudini etc. reprezintă obiective generale de urmărit. La îndeplinirea lor concură rezultatele concrete ale mai multor lecții (activități) desfășurate: formarea unui anumit concept, deprinderea unei anumite operații, rezolvarea unui anumit tip de probleme, aprecierea unei anumite stări de lucruri etc. Dezvoltarea unei competențe nu este posibilă într-o singură lecție; ea se datorează cumulării efectelor obținute în timp, pe parcursul mai multor lecții. Numai parțial și prin efecte cumulative pe termen lung, consideră Ioan Cerghit (1983), lecțiile contribuie la dobândirea unor competențe. O competență finală, desemnată ca obiectiv general, se formează printr-un ansamblu de sarcini, realizabile pe parcursul a numeroase lecții.

Un obiectiv general desemnează un rezultat de atins pe termen lung. Louis Vandevelde (1982) vorbește și despre existența unor obiective intermediare, ca paliere între obiectivele lecției și cele generale. Acestea corespund performanțelor presupuse ca fiind semnificative în sânul unei progresii. Însușirea unui ansamblu de cunoștințe poate constitui un obiectiv intermediar, care concură la realizarea unor obiective finale de ordin superior. Abordarea metodelor și tehnicilor de cercetare sociologică (sau psihologică), de exemplu, nu urmărește doar simpla cunoaștere de către elevi a modului în care poate fi realizată cercetarea empirică, ci și aplicarea lor efectivă printr-un efort personal de investigare a realității sociale. Aplicarea acestora se bazează însă pe cunoștințele dobândite anterior, pe concepte și principii teoretice sau metodologice deja însușite.

3. FORMULAREA OBIECTIVELOR STUDIERII DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE ÎN TERMENI DE COMPETENȚE

Exigențele de formare a elevilor în școala modernă au condus la structurarea unor noi priorități în câmpul obiectivelor educaționale. În prim plan se situează dezvoltarea competențelor funcționale, aplicabile la o diversitate de sarcini și situații. Științele educației promovează ideea că cea mai bună pregătire este oferită de un învățământ care asigură nu numai dobândirea cunoștințelor, ci și o gamă bogată de competențe. Încă B.S. Bloom și colaboratorii săi puneau accentul, atunci când au realizat cunoscutele taxonomie pe dezvoltarea capacităților intelectuale, considerate obiective de nivel superior. Obiectivele învățământului nu mai sunt definite prioritar și

excesiv în termenii conținuturilor de însușit. Competențele și atitudinile la care elevii trebuie să ajungă se bucură de o atenție considerabilă. În funcție de gradul de dezvoltare a acestora se apreciază calitatea procesului instructiv-educativ. Noul Curriculum se focalizează pe obiective ce vizează formarea și dezvoltarea competențelor. Dar ce sunt aceste competențe? în practica școlară cotidiană se apreciază ca fiind competent acel elev care dă dovadă de măiestrie în îndeplinirea unei sarcini, demonstrând ceea ce știe și, mai ales, ceea ce știe să facă. Programele școlare preiau această accepție curentă și oferă următoarea definiție: „Definim competențele ca fiind ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu” (Programe școlare pentru clasa a X-a, p.7). Observăm că în definirea competențelor se face referire atât la cunoștințele, cât și la deprinderile dobândite prin învățare. Deprinderile intelectuale nu sunt altceva decât capacități care îl fac pe individ competent (R. M. Gagne.

1975). Capacitatea poate fi înțeleasă drept acea „abilitate demonstrată sau potențială a subiectului de a putea acționa, gândi, simți ori deveni” (Ioan Neacșu, 1990, p.296 – 297). Abilitățile constituie „suportul operativ” fundamental pentru realizarea competențelor. Ele se corelează cu priceperile, definite de către Ioan Neacșu ca fiind „capacitatea omului de a efectua conștient, cu o anumită rapiditate o acțiune adecvată unui scop, în condiții variabile”. Priceperile trebuie privite ca o îmbinare optimă și o restructurare a deprinderilor și cunoștințelor, în scopul îndeplinirii unei acțiuni în situații noi. Aria de competență ce se urmărește a fi cultivată este codificată în capacități (abilități, priceperi) și cunoștințe, care îl ajută pe elev în îndeplinirea unor sarcini. În sens generic, competența presupune un sistem de capacități, abilități, deprinderi, priceperi și cunoștințe, prin care se asigură realizarea cu succes a acțiunii în fiecare din momentele ei. Includerea cunoștințelor în definirea competenței este necesară, deoarece se consideră că o capacitate nu poate funcționa în gol, fără un suport informațional. Din perspectiva științelor cognitive, manifestarea competenței presupune mobilizarea unor cunoștințe corespunzătoare și a unor scheme de acțiune exersate și validate anterior. Competențele desemnează achiziții concrete ale elevului, dobândite prin studierea unor discipline, pe o anumită

treaptă de școlarizare. În literatura de specialitate și în documentele curriculare se vorbește despre: a) Competențe generale – se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata unui ciclu de învățământ; b) Competențe specifice – considerate etape în dobândirea competențelor generale, din care sunt derivate, se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata unui an școlar. Vom opera această clasificare și în ce privește disciplinele socio-umane, dar ținând seama de două aspecte esențiale 1) fiecare dintre aceste discipline se predă pe parcursul unui singur an școlar (cu unele mici excepții);

2) abordarea lor modulară, în cadrul ariei curriculare „Om și societate”. Putem vorbi astfel despre: a) Competențe genera/e definite pe modulul disciplinelor socio-umane. Acestea se formează pe toată durata învățământului liceal, exprimă rezultate durabile ale învățării, condiționează nivelul la care elevul învață noi sarcini și pot fi transferate la o mare varietate de sarcini specifice. Ele sunt specificate prin intermediul obiectivelor generale ale respectivului modul de disciplină. Prezentăm în continuare principalele tipuri de competențe generale urmărite prin predarea-învățarea disciplinelor socio-umane, cu mențiunea că unele dintre ele sunt centrate pe cunoaștere (savoir), altele pe abilități și priceperi (savoir-faire), iar altele pe atitudini (savoir-ctre).

1) Cunoașterea principalelor dimensiuni conceptuale și tematice ale reflecției asupra omului și societății; cunoașterea articulării. r interdisciplinare prin realizarea unor conexiuni între cunoștințele dobândite;

2) Competențe de obținere a cunoștințelor (receptare, lectură, studiu activ). Această categorie de competențe presupune identificarea și însușirea conceptelor de bază în domeniul științelor socio-umane; identificarea și perceperea corectă a unor fapte, fenomene, procese, precum și a relațiilor sau conexiunilor dintre acestea; abilități de documentare: orientarea în studiu, identificarea surselor adecvate de informare, căutarea și culegerea informațiilor din surse variate, sesizarea esențialului; stil de muncă investigativă (cercetarea, explorarea, descoperirea) ritmic, continuu, riguros, eficient;

3) Competențe de prelucrare / tratare și organizare a informațiilor. Această categorie de competențe presupune capacități de ordin cognitiv: analiza, sinteza, clasificarea, definirea, rezumarea,

interpretarea, discriminarea, corelarea, compararea, evaluarea;

- Efectuarea unor raționamente corecte;
- Elaborarea unor strategii de rezolvare a problemelor;

4) Competențe de utilizare a informației. Această categorie de competențe presupune:

— Operarea unor transferuri de cunoștințe în scopul formării unei gândiri asociative, flexibile, creatoare;

— Gândirea productivă și creativă: generarea de concepte, idei, soluții;

— Aplicarea și integrarea cunoștințelor;

— Rezolvarea efectivă de probleme; 5) Competențe de exprimare a persoanei (comunicarea). Această categorie de competențe presupune:

— Exprimarea opiniilor și convingerilor personale;

— Demonstrarea sau argumentarea susținerilor (enunțurilor);

— Abilități de dialogare; în – deprinderi de operare cu coduri verbale și simbolice;

— Comportamente verbale caracterizate prin coerență, fluentă, expresivitate, elaborare;

6) Competențe de relaționare și participare la activitatea de grup și la viața socială. Această categorie de competențe presupune:

— Îndeplinirea responsabilă a sarcinilor în cadrul activității de grup;

— Decizii privind acțiunile potrivite în diferite situații;

— Participarea la dezbateri, negocieri, rezolvarea unor conflicte;

— Consolidarea atitudinilor de înțelegere și toleranță în perspectiva vieții active;

— Realizarea climatului afectiv pozitiv în cadrul grupului;

— Dezvoltarea capacității de adaptare la schimbările mediului social; h) Competențe specifice, definite pe fiecare obiect de studiu

(Logică, Psihologie, Sociologie, Economie, Filosofie etc). Sunt derivate din competențele generale definite pe modulul disciplinelor socio-umane și se formează pe durata unui an școlar. Competențele finale se formează pe baza celor specifice, acestea de pe urmă fiind considerate etape sau trepte în realizarea primelor. Vom prezenta în continuare câteva exemple de competențe specifice pentru fiecare disciplină de studiu, așa cum sunt indicate de către programele

școlare.

Disciplina „Logică” competențele specifice vizează:

- Determinarea conceptelor de bază și a problematicii logicii;
- Identificarea tipurilor de noțiuni, propoziții, clasificări, definiții, argumente;
- Analiza raporturilor logice dintre noțiuni sau dintre propozițiile categorice;
- Folosirea corectă a operațiilor de definire și clasificare;
- Sesizarea și corectarea erorilor în definire, clasificare sau argumentare;
- Construirea de către elevi a unor argumente corecte; **v** –, pentru a-și susține opiniile; – folosirea unor strategii de argumentare și contraargumentare;
- Aplicarea tehnicilor de evaluare a corectitudinii (validității) argumentelor;
- Aplicarea analizei logice în alte domenii ale științei și ale culturii;
- Claritatea, coerența și precizia în exprimare;
- Cultivarea unor trăsături ale personalității, cum ar fi gândirea exactă și sistematică;

Disciplina „Psihologie” – competențele specifice vizează:

- Definirea proceselor psihice și identificarea rolului lor în evoluția personalității individului;
- Caracterizarea proceselor psihice într-un limbaj specific adecvat;
- Identificarea modului în care interacționează procesele psihice în conturarea sistemului de personalitate;
- Analiza manifestării personalității individului în contextul dinamicii de grup;
- Analiza unor relații interpersonale, a unor comportamente și atitudini sociale precum și raportarea acestora la modele dezirabile;
- Realizarea de caracterizări și autocaracterizări psihologice;
- Utilizarea cunoștințelor dobândite în modelarea propriului comportament și influențarea comportamentului celorlalți;
- Realizarea unor sinteze tematice pe baza consultării bibliografiei de specialitate;
- Aplicarea instrumentelor de investigare psihologică, prelucrarea datelor obținute și evaluarea rezultatelor;

Disciplina „Sociologie” – competențele specifice vizează:

- Identificarea principalelor teme și concepte specifice sociologiei;
- Definirea corectă a conceptelor sociologice;
- Recunoașterea și analiza fenomenelor și proceselor sociale;
- Abordarea problematizantă a fenomenelor și proceselor sociale;
- Raportarea critică la situații sociale cunoscute;
- Elaborarea unor puncte de vedere proprii cu privire la o problemă, un fenomen sau un proces social;
- Analiza și interpretarea unui text sociologic;
- Aplicarea metodelor de cercetare sociologică, analiza datelor și evaluarea rezultatelor;

Disciplina „Economie” – competențele specifice vizează:

- Explicarea modului de funcționare a sistemului economiei de piață;
- Definirea corectă a conceptelor economice;
- Analiza fenomenelor și proceselor specifice economiei de piață;
- Realizarea unor comparații între fenomene sau între procese economice;
- Identificarea tendințelor de evoluție din economia contemporană;
- Susținerea argumentată a unor puncte de vedere personale cu privire la un fenomen sau situație economică particulară;
- Sesizarea influențelor reciproce dintre fenomenele economice și cele sociale
- Sintetizarea și evaluarea informațiilor privind situații reale din economie, primite prin diverse canale de informare;
- Rezolvarea unor probleme sau aplicații;
- Distingerea modalităților de adaptare rapidă la schimbările economico-sociale;

Disciplina „Filosofie” – competențele specifice vizează:

- Determinarea ariei tematice și a universului conceptual specific filosofiei;
- Identificarea unor probleme filosofice și distingerea soluțiilor oferite de diferiți autori;
- Definirea conceptelor filosofice;

„— compararea diferitelor maniere de argumentare a opiniilor sau ideilor;

— Problematizări și soluții personale bine argumentate; „- dezvoltarea personală a unor teme filosofice;

— Analiza și comentariul de text filosofic;

— Raportarea critic-reflexivă la ideile autorilor studiați;

„— ilustrarea contribuției unui gânditor la dezvoltarea unor teme, teorii sau domenii filosofice;

— Încadrarea corectă a pozițiilor diferiților filosofi în curente de gândire cunoscute;

— Realizarea unor transferuri conceptuale în analiza propriei experiențe de viață sau a unor evenimente social-politice;

* – lectura activă și reflexivă a unor texte de referință pentru o anumită temă;

11 – realizarea unor sinteze tematice, dizertații, eseuri, studii de caz;

— Sesizarea interferențelor filosofiei cu alte domenii ale culturii;

— Abilități de dialog și dezbateri;

— Cultivarea unor trăsături pozitive de personalitate;

Tabloul competențelor poate fi considerabil extins. El poate fi completat cu competențele specifice urmărite prin predarea și învățarea disciplinelor opționale. Nu ne-am propus, în paginile anterioare, decât să oferim câteva ilustrări, conform noilor cerințe curriculare.

Dobândirea acestor competențe reprezintă o condiție asiguratorie pentru performanță în studierea disciplinelor socio-umane. Realizarea standardelor curriculare de performanță se constituie într-un criteriu de evaluare a eficienței procesului de predare și învățare. Competențele obținute prin studierea disciplinelor socio-umane în liceu îl vor ajuta pe elev să se integreze activ în viața socială, ca personalitate autonomă și creativă capabilă să facă față exigențelor lumii contemporane. Actualul Curriculum național propune abordarea unor dimensiuni ale educației – educația pentru valori, educația pentru cetățenia democratică, educația pentru viața privată – la realizarea cărora studiul disciplinelor socio-umane își aduce din plin contribuția. Se obțin, pe această cale, rezultate deosebite, apreciate în termeni de moralitate, participare la viața publică și realizare

individuală. Sub acest aspect, valențele disciplinelor soao-umane în plan formativ sunt multiple, întrucât învățarea acestora facilitează:

- Cunoașterea valorilor care stau la baza normelor sociale;
- Reflecția critică asupra acestor valori;
- Înțelegerea și acceptarea pluralismului valoric;
- Formarea și dezvoltarea unor disponibilități afective, atitudini și comportamente democratice;
- Examinarea unor roluri pe care fiecare individ și le asumă în existența cotidiană;

Vom aborda în capitolele următoare aspectele esențiale ale formării și dezvoltării competențelor generale urmărite prin predarea și învățarea disciplinelor socio-umane, sugerând modalități optime de dobândire a lor în situații specifice concrete de lucru cu elevii.

II. ÎNVĂȚAREA CONCEPTELOR

1. FUNDAMENTUL CUNOAȘTERII: CONCEPTELE

Orice știință se întemeiază pe un ansamblu de concepte bine întemeiate. Cunoașterea nu se poate dobândi și transmite decât prin intermediul conceptelor, care sintetizează, condensează informațiile esențiale dintr-un anumit domeniu. Prin urmare, dacă miezul oricărei științe îl constituie un sistem coerent de concepte, învățarea acelei științe trebuie să înceapă cu însușirea lor.

Cunoașterea se concentrează în concepte. Adevăratele idei sunt, de fapt, conceptele produse de gândire în efortul său de descifrare a tainelor existenței. La nivelul simțului comun, omul recrează lumea pe baza datelor experienței cotidiene. Deasupra acestora se ridică însă o adevărată arhitectură conceptuală, rod al unei gândiri capabilă de abstractizare și generalizare. O mare parte din ceea ce cade sub incidența sa este interiorizat și recunoscut ca făcând parte din realitatea conștiinței, care nu se rezumă însă doar la atât, întrucât cunoașterea este un proces mult mai complex. Reprezentarea empirică este înlocuită cu conceptualizarea abstractă. Realitatea diversă, mărginită și adeseori confuză, ce face obiectul reprezentării empirice, este transpusă în concepte, ca produse ale gândirii, care propune o structură intelectuală proprie în investigarea lumii. În fața simțului comun se impune, astfel, puterea de conceptualizare a gândirii.

Gândirea nu poate exista decât în termeni conceptuali, ea se dezvoltă ca gândire logic-conceptuală exprimabilă prin limbaj. Gândirea este sistematizarea ideilor în concepte, după cum afirmă

Heidegger, acestea servind la a surprinde și exprima structura inteligibilă a existenței. Ca unități de bază ale gândirii, conceptele condensează și integrează în conținutul lor informații despre însușirile generale și esențiale ale unor obiecte, fenomene, relații, proprietăți. Conceptele de bază ale unui domeniu al cunoașterii au un caracter integrator, în interiorul lor articulându-se determinări care vizează o totalitate structurală, segmente ale sale sau proprietăți ale acestora. Orice determinare este, în ultimă instanță, conceptuală sau face parte din comprehensiunea unui concept.

Ideile (conceptus mentis) se nasc din raportarea omului la lume. Gândurile adevărate și o perspectivă științifică corespunzătoare, susține Hegel, nu pot fi dobândite decât în „munca conceptului”, singurul care poate produce cunoaștea cultivată și completă. Acesta captează și fixează un anumit conținut informațional, ce se detașează de datele experienței concrete, deoarece:

„Noțiunile (sau conceptele) nu sunt anumite date concrete, ci prelucrările acestor date, ale tuturor. Noțiunile sunt icoana unităților, aspectelor și legăturilor observate în lume, nu așa cum apar la un moment în vălmășagul intuiției brute, ci așa cum sunt în ele însele, în orice caz, așa cum apar totdeauna față de cunoștința impersonală a tuturor oamenilor” (Ion Petrovici, 1998, p.61).

Printr-un singur act de gândire sunt surprinse o mulțime de cazuri particulare într-o sinteză integrativă, ce conferă substanță generalului. Față de particularitatea concretă gândirea conceptuală este generalitate prin excelență.

Fără concepte nu există gândire și cunoaștere, căci, așa cum demonstra Atât. Joja, ele generează propoziția și raționamentul. O cunoaștere de nivel superior a existenței, profundă și exhaustivă. De aceea, soliditatea unei teorii științifice sau filosofice depinde, în mare măsură, de caracterul adecvat al conceptelor sale în promovarea înțelegerii și în facilitarea unei comunicări cu sens.

2. STATUTUL CONCEPTELOR ÎN FILOSOFIE

Filosofia cuprinde în rețeaua categoriilor ei bogăția imensă de determinări ale realului. Aristotel a conferit categoriilor un rol deosebit în întemeierea ontologiei, iar Kant în fundamentarea posibilității umane de cunoaștere. Diferitele categorii pretind, în ultimă instanță, identitatea cu esența lucrurilor, ceea ce îl determină pe Constantin Noica să afirme că, filosofic, o categorie este un predicat

universal. Edificiul lor trebuie să corespundă edificiului ontologic al realității. În perspectivă epistemologică, aceste categorii reprezintă cadrele în care se realizează procesul cunoașterii existenței, căci reflecția filosofică operează asupra conceptelor abstracte de care nu se poate lipsi. Reflecția sistematică asupra conceptelor de bază se autonomizează, astfel încât, după expresia lui Hegel, filosofia este „gândirea gândirii”.

Un sistem filosofic se înalță pe baza operării cu concepte, capabile să capteze, la nivel abstract, anumite sensuri relevante ontologic, epistemologic sau axiologic. Scopul filosofiei este de a oferi perspectiva integralității și, deci, esențialității existenței. Acest scop nu poate fi însă realizat printr-o totalizare a datelor obținute pe diverse căi, imposibilă în principiu, ci prin generalizarea și extrapolarea acestora în reprezentări abstracte. La esența sau principiile ultime ale existenței se ajunge pe calea gândirii conceptual-abstracte, care face trecerea de la parțial la general, de la concret la abstract. În virtutea caracterului său conceptual-abstract, filosofia trece dincolo de orice propunere particulară a bmului simț sau a simțului comun, căci, așa cum arată Gilles Deleuze, ea nu recunoaște nimic în particular: „Imaginea gândirii nu e decât chipul sub care universalizăm doxa ridicând-o la nivelul rațional” (1995, p.210). Definită drept concepție generală despre lume, filosofia este rodul unui efort spre sinteza totală, care pretinde să ofere o imagine de ansamblu a existenței. Această imagine este o reprezentare abstractă, posibilă doar cu ajutorul conceptelor. Filosofii au căutat să surprindă esența lucrurilor, ceea ce este invariabil în lume, caracterele permanente, pe care le-au exprimat în concepte distincte.

Filosofia operează cu idei și principii, care, după cum sublinia Kant, depășesc limitele cunoașterii particulare despre fapte, a cunoașterii bazată pe experiență. De aici preocuparea filosofilor pentru determinarea conceptelor, prin intermediul cărora existența este redusă la ceea ce este esențial, necesar, universal. Creație a gândirii speculative, conceptul asigură o inteligibilitate superioară, stabilind condițiile de posibilitate ale experienței reflexive. Gândirea filosofică este conceptuală, ea este o gândire ce se desfășoară la nivelul și înăuntrul conceptului.

Conceptul este fundamental pentru angajarea gândirii în reflecția filosofică. Este ușor sesizabilă, în acest domeniu, dominația

absolută a conceptului, ceea ce îi îndreptățește pe Gilles Deleuze și Felix Guattari să afirme: „Filosoful este prietenul conceptului, el este în puterea conceptului” (1991 p.10). De aceea, filosofia riguroasă consistă în a crea concepte, care, fiecare, trimite la o anumită problemă. Reflecția filosofică ne apare ca un travaliu al gândirii, care operează cu concepte și, în acest fel, ea depășește stadiul de simplă opinie, părere, flecăreală. Acest mod de a privit filosofarea este prezent în întreaga tradiție filosofică.

Cristalizarea abstracțiilor logice, care dezvăluie determinații globale, a constituit germenul apariției filosofiei. Vechii filosofi greci au acordat o atenție deosebită entităților abstracte, conceptelor, astfel încât se poate spune că filosofia lor s-a constituit ca filosofie a conceptului. Ei au încercat, pentru prima dată să cultive cunoștințele raționale în abstracto. Apariția lui Socrate ca „logician al conceptului”, cum îl caracterizează Anton Dumitriu, a deschis această direcție. Conceptul este fundamental pentru reflecția filosofică, deoarece:

„Explicația rațională a lumii, căutată de filosofii greci, impune anumite concepte stabile ale gândirii, principii și concepte inițiale, din care se deduc altele, aceasta fiind însăși natura explicației raționale. Și ei au găsit aceste principii și elemente inițiale de la care trebuie să se plece pentru a construi o explicație rațională a lumii: conceptul general de număr, conceptul de stihii, conceptul de existență pură, conceptul de devenire etc. De aici nu mai era decât un pas ca să se ajungă la stabilirea oricărui concept și organizarea conceptelor într-un sistem” (Anton Dumitriu, 1993, p.122).

Formarea și natura conceptelor generale l-au preocupat pe Socrate, după care adevărul nu poate fi aflat în lucruri, ci în conceptele care îl conțin (Phaidon, 99 d). Socrate credea că, dacă adevărul este esența conceptului, primul lucru pe care trebuie să-l facă un filosof este să-și definească conceptele. Dacă certitudinea este fondată pe concepte, atunci scopul filosofiei este de a-și determina conceptele. Adevărul rezidă în ceea ce este general, așadar, consideră Socrate, nu există decât știința generalului, motivul pentru care el caută definiția generală a conceptelor, ca obiect al științei. Platon, la rândul său, a susținut că adevărata știință nu poate fi decât știința universalului, pentru ca, mai apoi, Aristotel să ajungă la concluzia: sarcina cunoașterii filosofice este generalul abstract.

Prin intermediul conceptelor cunoașterea filosofică consideră

generalul în abstracto, ne spune Immanuel Kant, pentru care: „Cunoașterea filosofică este cunoașterea rațională din concepte” (1994, p.523). Gândirea se reduce la judecăți (Urtheile), judecățile se formează cu concepte (Begriffe), așadar gândirea este cunoașterea prin concepte (Denken ist das Erkenninis durch Begriffe). Perspectiva oferită de Kant nu este singulară în filosofia modernă. Fichte și Hegel au definit filosofia ca „știință a abstractului”. Schopenhauer o definea ca „știință exprimată în concepte”, al cărei scop este să cuprindă esența lumii în concepte, în mod abstract, general și clar. În concepția lui Herbart filosofia este „prelucrare a conceptelor” (Bearbeitung der Begriffe), iar după Spencer ea constă în „cunoașterea total unificată” cu ajutorul conceptelor (cf. Anton Dumitriu, 1974).

Toate aceste poziții, invocate anterior, ilustrează rolul acordat conceptului de o întreagă tradiție filosofică. Prin urmare: „A purcede la o reflecție filosofică înseamnă, în mod fundamental, a chestiona conceptele, a te întreba cu privire la sensul lor, la presupuzițiile lor, la funcția lor euristică (La ce folosește conceptul? Ce îmi aduce el pe planul gândirii și al reflecției? etc.)” (Jacqueline Russ, 1999, p. IIȘ). De aceea, putem considera că orice demers de inițiere în tainele acestui domeniu al culturii trebuie să înceapă cu clarificarea și însușirea conceptelor de bază specifice lui. Învățarea filosofiei, ca și a celorlalte discipline socio-umane, este necesar să înceapă cu cunoașterea și înțelegerea arhitecturii conceptuale a domeniului respectiv. Însușirea conceptelor este o activitate complexă, care riscă uneori să se angajeze într-un veritabil labirint de speculații facile și confuze, datorită utilizării lor inadecvate într-o retorică de adevăruri banale, lipsită de consistență. Elevii ahordează filosofia pornind de la propriile opinii sau concepții mărunte bazate pe simțul comun, nu de puține ori lipsite de relevanță. Pătrunzând pe acest teritoriu intelectual cu mare vechime, ei văd cum aspecte ale existenței, percepute anterior la nivelul simțului comun, devin problematice și fac obiectul unor reflecții sistematice, consistente, fundamentale. Văd cum în rezolvarea acestor probleme se pătrunde până la esența cea mai intimă a existenței și cum deasupra concepțiilor simțului comun se desfășoară, la un înalt grad de abstractizare, concepția filosofică despre existență.

3. ÎNVĂȚAREA CONCEPTELOR ÎN PROCESUL INSTRUCTIV

În perspectivă educațională, învățarea conceptelor este calea de acces către un anumit domeniu al cunoașterii. În orice demers de

învățare a unei discipline trebuie cunoscute și înțelese clar conceptele sale specifice, care servesc drept bază pentru forme superioare de învățare. Despre însemnătatea acestui prim pas, Al. Găvenea scrie:

„Însușirea noțiunilor de către elevi și formarea unor capacități de a opera pe plan noțional au o mare importanță pentru educarea spiritului științific și dezvoltarea gândirii conceptuale, pentru formarea capacităților de exprimare și comunicare a adevărurilor cunoscute, de argumentare și convingere a altora de adevărurile pe care le susțin. La nivelul teoretic de cunoaștere se pot forma capacități cum ar fi spiritul de sinteză, spiritul sistematic, rigoarea și probitatea științifică, capacitatea de asociație și coerența în gândire” (1975, p.20).

Conceptele reprezintă pietrele de temelie ale oricărei discipline, de aceea, afirmă Hans Aebli (1973), în aproape toate programele școlare sarcinile didactice sunt specificate în termenii unor noțiuni ce trebuie însușite de către elevi. De menționat că în logica tradițională „concept” este un termen sinonim cu „noțiune”. Pentru Gh. Enescu (Logică și î/osofie, 1973) fiecare concept este corelat cu termenul „noțiune”. În calitate de abstracțiuni, noțiunile se numesc și concepte, precizează și Petre Botezatu (În traducere în logică, 1997, p.123). Instruirea devine posibilă tocmai datorită însușirii noțiunilor, susține Robert. M. Gagne (.1975), care permite îmbunătățirea ulterioară a pregătirii. Odată ce conceptele de bază sunt însușite, elevul este pregătit să-și sporească volumul cunoștințelor și să-și îmbunătățească performanțele intelectuale.

Conceptul nu poate fi separat de expresia sa lingvistică: cuvântul sau termenul, susține René Robaye (1991). Gottlob Frege îl înțelege ca fiind exprimat în limbaj printr-un designator de formă nepropozițională. Conceptele științelor sociale sunt exprimate într-un limbaj specific, de un

— II

alt tip decât limbajului comun. Totuși, unele dintre ele sunt împrumutate sau provenite din limbajul cotidian, după cum precizează Adrian Miroiu, pe când altele sunt special elaborate.

„Orice limbaj al unei teorii, de orice natură ar fi ea, nu este decât o tehnicizare mai mult sau mai puțin accentuată, a unei părți a limbajului natural. [...] Aplicarea limbajului natural, comun, pare să fie matca din care răsar toate tipurile de limbaj. [...] Aplicarea limbajului natural diferitelor domenii specifice ale existenței va conduce la

construirea limbajelor științelor naturii, ori a limbajului științelor sociale etc. [...] Limbajul științelor sociale se servește de acea parte a limbajului natural care face posibil discursul asupra socialului – acel domeniu al existenței legat de Om și activitatea sa. Acest limbaj se caracterizează în plus față de limbajul natural printr-o precizare semantică mai accentuată a termenilor (și aceasta, numai între anumite limite ale folosirii lor), printr-o mai mare coordonare logică, explicită a propozițiilor de bază” (Adrian Miroiu, 1981, p.122 – 123).

În cadrul învățării școlare se realizează trecerea de la conceptele empirice, proprii limbajului comun, la cele științifice. Noțiunile empirice, spontane – cum le numesc Piaget și Vîgotski – dobândite prin experiențe neorganizate se transformă în concepte. Înainte de a fi științifice cunoștințele au fost, prin forța împrejurărilor, empirice, consideră L.S. Vîgotski, care ajunge la concluzia: „Însușirea noțiunilor științifice se sprijină pe noțiunile elaborate în procesul experienței proprii a copilului” (1972, p.159). Ca urmare a învățării are loc înlocuirea unui concept familiar, dar vag, cu unul nou, exact, înlocuirea celui folosit în viața curentă sau într-un stadiu mai timpuriu al dezvoltării gândirii formale, cu unul științific.

Înainte de a gândi conceptual – abstract, elevul este ancorat în concret. El posedă o serie de noțiuni ale limbajului comun, pe care poate să le aplice în diverse împrejurări de viață. Acestea sunt produsul unei cunoașteri comune, dobândită prin contactul direct al subiectului cu realitățile cotidiene. Este vorba de o cunoaștere preconceptuală, bazată mai mult pe intuiție și centrată îndeosebi pe o stare particulară. Cunoașterea comună se structurează pe un ansamblu de noțiuni cu intensionalitate lipsită de rigoare, ce se reduce la simpla aprehensiune a datului. Aceste noțiuni aparțin simțului comun, care se orientează cu deosebire spre viața cotidiană. Utilizarea lor nu prezintă vigoarea presupusă de utilizarea conceptelor științifice. În conținutul lor sunt cuprinse trăsături concrete, particulare, accidentale și neesențiale, ce se înscriu într-o logică precumpănitor inductivă și analogică, ceea ce le conferă o semnificație nu prea precisă. În schimb, noțiunile științifice cuprind însușiri esențiale, reflectă legități ale realității, motiv pentru care semnificația lor este considerată ca fiind mult mai precisă. Copilul posedă, așadar, o sumă de noțiuni preconceptuale, preștiințifice, pe care învățarea școlară le corectează în timp. În acest fel, rezultatele gândirii spontane ajung să primească o

formulare rațională.

Conceptul se dedublează în comprehensiune și extensiune (Atât. Joja). Comprehensiunea înglobează ansamblul calităților inteligibile ale conceptului, ca note esențiale constitutive, ce se regăsesc la indivizi care, prin aceasta, formează o clasă. Ea este cea care constituie conceptul în virtutea triadei: esență – necesitate – universalitate. Extensiunea arată ansamblul obiectelor care posedă acele note și, deci, la care se aplică conceptul. Învățarea noțiunilor, consideră Ausubel și Robinson, constă în identificarea și însușirea corectă a comprehensiunii (conținutului) și extensiunii (sferei). Conceptele au o semnificație care se aplică la toate realitățile semnificate, consideră și R. Robaye. A defini un concept înseamnă a-i da o semnificație, a-i da comprehensiunea. Prin urmare, semnificația este esențială pentru înțelegerea conceptelor.

Receptarea corectă de către elevi a conceptelor specifice unui domeniu de studiu este o întreprindere destul de dificilă”. Nu de puține ori profesorii se confruntă cu însușirea inexactă a lor, căci, datorită complexității, există pericolul ca elevii să nu surprindă corect mesajul. Profesorii sunt niște inițiați, stăpâni pe limbajul abstract al disciplinei pe care o predau și capabili de comunicarea verbală. Ei sunt puși în fața unor elevi care nu cunosc acest limbaj și nu sunt prea pregătiți pentru schimburile verbale. Terminologia specifică poate constitui, astfel, un obstacol în calea învățării. De exemplu, cea mai mare parte a eșecurilor în învățarea disciplinei „Filosofie” se datorează barierei lingvistice. Textele filosofice sunt elaborate într-un limbaj specific, doar în cazuri rare se întâlnesc exprimări într-un limbaj uzual. Filosoful se mișcă ideatic într-un orizont propriu, ireductibil la orizontul simțului comun. Terminologia folosită este una specială. El

n recurge la un limbaj sub multe aspecte diferit de limbajul comun. Terminologia filosofică s-a constituit pe suportul oferit de limbile naturale, dar prin atribuirea unor semnificații neuzuale termenilor acestora sau prin crearea altora noi (de exemplu, conceptul de „monadă”). Pe de altă parte, termenii filosofici fundamentali sunt întrebuințați cu accepții sensibil diferite de la o epocă la alta, înțelesul lor modificându-se pe măsura progresului cunoașterii și experienței umane. Pe parcursul desfășurării procesului de învățare, elevii trebuie să se familiarizeze cu această terminologie, descifrându-i înțelesurile, astfel încât la terminarea învățării să știe să vorbească despre ele, să le

explice și să le aplice.

Elevii se angajează într-o activitate de însușire a conceptelor specifice unei discipline de studiu. Dobândirea unui concept reprezintă, de fapt, învățarea, ca formare și integrare a unui nou concept într-o structură cognitivă. Una dintre primele sarcini intelectuale majore ale elevului este însușirea conceptelor, prin intermediul cărora accede la cunoașterea de sine și a lumii, conservă cunoașterea și o reproduce. Ausubel și Robinson realizează o distincție netă între însușirea și formarea conceptelor:

„Formarea noțiunilor trebuie distinsă de însușirea noțiunilor, proces datorită căruia copiii mai mari și adulții învață sensul unei noțiuni prin contactul cu definiția ei verbală sau prin întâlnirea ei într-un anumit context verbal” (1981, p.71).

D.P. Ausubel și F.G. Robinson disting. așadar, între formarea noțiunilor, prin descoperirea de către elevi a caracteristicilor generale și esențiale ale unei clase de stimuli, și însușirea noțiunii, prin introducerea definiției acesteia și asocierea ei cu alte noțiuni.

În procesul instructiv-educativ elevii ajung la cunoașterea conceptelor (noțiunilor) fie pe cale inductivă, fie pe cale deductivă. Calea inductivă presupune identificarea și deprinderea caracteristicilor comune unor fenomene, procese, obiecte etc., care mai apoi sunt generalizate asupra întregii clase căreia îi aparțin. Să luăm ca exemplu conceptul filosofic de „Dreptate”. În formarea acestui concept se pornește de la identificarea situațiilor particulare în care se aplică:

- Pentru a desemna respectarea legilor; – pentru a desemna respectarea drepturilor legale ale cuiva;

- Pentru a aprecia modul în care se repartizează bunurile în societate;

- Pentru a aprecia dacă fiecare individ a fost tratat așa cum se cuvine;

Se constată, astfel, că acest concept de „Dreptate” se aplică unei largi clase de situații, în care avem de-a face cu un comportament sau o organizare socială, cu reguli și proceduri. Putem considera, prin urmare, că dreptatea se referă la aspectele existenței umane, reglementând schimburile, raporturile și funcțiile, introducând un sistem de dreptun și îndatoriri reciproce. O „virtute completă”, cum o numește Aristotel, în afara căreia valorile ar înceta să mai existe, reducându-se la simple interese sau motive.

Să luăm un alt exemplu, cel al conceptului sociologic de „Stratificare socială”. În formarea acestui concept, elevii pot porni de la identificarea diferențelor dintre indivizi, de status și de rol, așa cum le percep ei în realitatea socială concretă. Pornind de aici ei pot ajunge, prin operații de generalizare și abstractizare, la următoarea definiție: „Stratificarea socială reprezintă o diferențiere a funcțiilor, ierarhizată și evaluată după criterii specifice fiecărei societăți” (Dicționar de Sociologie, 1996).

Atunci când pentru învățarea unui concept se recurge la calea deductivă, notele definitorii nu mai sunt descoperite pornindu-se de la cazuri particulare, ci sunt prezentate sub formă de definiții, legi, principii. Pornind de la definiții sunt înțelese cazurile particulare la care se referă, printr-un transfer de semnificații de la general spre particular. Într-o lecție de filosofie, de exemplu, poate fi definit adevărul în felul următor: „Veritas est adaequatio rei et intellectus”. Referitor la susținerile noastre, considerăm că un enunț este adevărat dacă el corespunde realității. Afirmăm, în acest fel, teza: adevărul este concordanța cu realitatea, el constă în corespondența dintre de exemplu, un enunț și starea de fapt a lucrurilor. Teza că adevărul e o proprietate relațională desemnează faptul că tot ce e adevărat propoziție, enunț – este așa în virtutea relației sale cu altceva, de obicei un fapt sau o stare de lucruri (Dicționar de Filosofie și Logică, 1996). Pornind de la definiție, un enunț particular concret (El, E2... În) va putea fi apreciat ca fiind adevărat în funcție de această concordanță.

Pe o cale deductivă se poate însuși, de exemplu, și conceptul sociologic de „Status” (Statut social). Prezentăm definiția: „Statutul este poziția pe care un individ o ocupă în una din dimensiunile sistemului social, precum profesia, nivelul de pregătire, sexul sau vârsta. El definește deci identitatea socială, rolul explicit, drepturile și îndatoririle individului...” [Dicționar de Sociologic, 1996]. Pe baza notelor definitorii prezentate în definiție pot fi înțelese cazurile particulare la care se referă: status-ul social al diferitelor persoane cunoscute, care ilustrează conținutul noii noțiuni.

Formarea noțiunilor este un proces în cadrul căruia elevul abstrage calitățile esențiale ale unei clase de obiecte și încorporează aceste atribute într-o imagine complexă, care constituie sensul conferit noțiunii. Însușirea unei noțiuni înseamnă preluarea acesteia așa cum este transmisă verbal de către profesor sau așa cum este întâlnită

Într-o sursă scrisă și integrarea ei în propriul sistem cognitiv. De fapt, este vorba de distincția între învățarea prin receptare și învățarea prin descoperire.

Pentru Ioan Neacșu, problema formării prin instruire a conceptelor se corelează cu cea a achiziționării lor, deși prima implică existența și a altor concepte:

„Cu unele mici diferențieri semantice, termenii de învățarea și formarea conceptelor esențializează descrierea aceluiași complex proces, după cum, uneori, pedagogic, prin formarea conceptelor se desemnează în mod deosebit procesul achiziționării...” (1990, p.274).

În cadrul învățării școlare însușirea / formarea conceptelor se realizează urmându-se mai multe strategii sau stiluri cognitive: prin ascultarea formulării lor verbale de către profesor, prin lectura independentă sau prin reconstrucția lor, ca urmare a unei experiențe de cunoaștere proprie (descoperirea).

Atunci când informația este transmisă verbal de către profesor, formarea noțiunilor se bazează pe transferul de semnificații. Profesorul se mulțumește să prezinte o generalizare și să o definească printr-o formulare sintetică a atributelor sale specifice. Dacă la copiii mici, precizează Ausubel și Robinson, însușirea / formarea noțiunilor este legată de generalizarea inductivă, pornind de la experiența concretă, la elevii de vârstă mare noțiunile pot fi însușite prin asimilare, deoarece aceștia sunt capabili de sesizarea directă a relațiilor dintre abstracțiuni, fără a mai avea nevoie de suporturi empirice concrete. În cadrul învățării prin receptare, elevii vor opera direct la un nivel de înțelegere abstractă, calitativ superior nivelului intuitiv. Ajunși în stadiul logic-abstract de dezvoltare, elevii sunt capabili să-și însușească idei (noțiuni), care nu au nicio legătură imediată cu obiectele reale. Odată ce se consolidează o bază solidă pentru înțelegerea abstractă devine posibilă așezarea învățării pe baze abstracte și verbale. Elevii dobândesc o serie de noțiuni abstracte și devin capabili să manipuleze mintal cu aceste noțiuni, fără sprijinul unor suporturi concrete. Noile noțiuni sunt integrate de către fiecare în propria structură cognitivă, în așa fel încât sensul noilor noțiuni să fie asociat, corelat sensurilor anterior stabilite, în încercarea de a le reține, afirmă Ausubel și Robinson (1981), elevii pot proceda în două moduri:

a). dacă încearcă să rețină noțiunea legând-o de ceea ce știu

dinainte și îi dau, în acest fel, un sens, atunci are loc o învățare conștientă; **b**). dacă se mulțumesc să o memoreze, fără să o lege de cunoașterea anterioară, atunci se realizează o învățare mecanică;

Elevii se pot strădui, precizează autorii invocați, să-și însușească sensuri precise și neechivoce sau se pot mulțumi cu preluarea pasivă a unor noțiuni, care rămân vagi și difuze. Ei pot căuta să traducă noua noțiune într-o terminologie consecventă propriului vocabular și bagaj ideatic sau să se rezume la încorporarea ei așa cum le-a fost prezentată. Desigur, este de preferat ca atunci când prezintă noile concepte profesorul să procedeze de la cunoscut la necunoscut, valorificând cunoștințele și experiența elevilor, ca suport pentru înțelegere și interpretare.

Într-o secvență de instruire centrată pe învățarea unui concept, profesorul prezintă conceptul, îl definește și, dacă se poate, prezintă situații concrete în care se aplică, urmând ca mai apoi să creeze și condiții pentru realizarea transferului. În această activitate, el va căuta să-i atragă și pe elevi să participe activ. Aceștia nu trebuie să se rezume la o simplă receptare, dimpotrivă, în însușirea / formarea conceptului ei pot porni de la exemple, date și fapte concrete, pentru a se ajunge prin operații de analiză, sinteză, generalizare și abstractizare la definiția conceptului. Conceptul devine, astfel, un construct mintal propriu, iar învățarea un proces cu adevărat formativ.

Prin lectură independentă elevul intră în posesia unor concepte noi, a căror însușire corectă poate fi îngreunată de o serie de dificultăți de înțelegere. Pentru depășirea acestora este necesară identificarea semnificației pe care autorul o atribuie, a intențiilor sale designative, a exemplelor care ilustrează conceptul etc. Însușirea conceptelor nu se reduce la preluarea lor de-a gata, ci presupune un întreg proces de reelaborare.

Opinia că noțiunile se pot însuși adecvat prin simpla lor preluare a fost supusă unor numeroase critici, care au subliniat faptul că înțelegerea, condiție fundamentală a cunoașterii și învățării, nu se realizează ușor pe această cale. Gândirea este mai degrabă o activitate constructivă, decât o simplă asociație de sensuri intelectuale. Căutând să expliciteze modul în care se realizează noile achiziții, teoriile moderne ale învățării pun accentul în primul rând pe formarea unor conexiuni, structuri și operații, respectiv pe modul de funcționare a acestora. Învățarea nu mai este privită doar ca o teaurizare de date, ci

mai ales ca proces formativ de redescoperire a cunoștințelor. O activitate intelectuală în cursul căreia se formează noile noțiuni. Iată cum descrie Miron Ionescu acest proces:

„Formarea / generalizarea constă în acțiuni mintale de reexaminare, restructurare și sistematizare desfășurate în vederea descoperirii notelor esențiale și caracteristice, a relațiilor dintre acestea, a denumirii și definirii lor. Gândirea elevului se ridică de la nivelul concret la nivelul abstract, întrucât el conștientizează însușirile, raporturile și relațiile pe care le-a descoperit. Elevul se apropie în acest moment de stadiul formării noțiunilor. Noțiunile reflectă notele esențiale și caracteristice ale unei clase de obiecte, fenomene, procese, precum și relațiile ce se stabilesc între ele. Este greșită concepția conform căreia noțiunile se formează printr-o simplă însumare a percepțiilor și reprezentărilor. Trecerea de la acestea la noțiuni presupune un proces de abstractizare și generalizare, cu ajutorul căruia sunt desprinse notele esențiale și caracteristice obiectelor, fenomenelor, proceselor. Formarea noțiunilor nu este doar rezultatul selecției însușirilor cuprinse în percepții și reprezentări, ci presupune prelucrarea materialului adunat și transformarea lui în noțiuni grație activităților de abstractizare și generalizare care au loc la nivelul gândirii” (2000, p.107). –”!

Formarea noțiunilor, precizează Miron Ionescu, este realizabilă în două moduri:

1). Inductiv – atunci când se pornește de la fapte concrete și, prin intermediul operațiilor gândirii, se ajunge la definiția noțiunii;

2). Deductiv – când se pornește de la definiția noțiunii, care se ilustrează cu ajutorul faptelor și se extinde la o serie de cazuri particulare, diferențiindu-se între acestea;

Conceptele se formează prin structurări și restructurări succesive, care recurg la operații mintale de generalizare și abstractizare. Pe baza extragerii notelor comune unei clase de obiecte sau de fapte se ajunge, prin generalizare, la un construct mintal. Aceste attribute sunt încorporate într-o imagine complexă (reprezentarea mintală), care constituie sensul conferit conceptului. Generalizarea se obține prin degajarea caracteristicilor comune și condensarea lor într-o reprezentare integratoare, de natură abstractă. Realul se înfățișează, în cunoașterea intelectuală, mediat, transformat în concept. În loc de individualul concret avem generalul, ca și obiect al

gândirii. Prin definiție, generalul înglobează ceea ce este identic și comun unei multiplicități. Nu se poate forma un concept fără ca legea identității să intervină, precizează Atât. Joja în ale sale Studii de logică. Gândirea se ridică de la individual la general, de la fenomen la esență, pe care o condensează în noțiuni, în concepte. Termenul de „concept” desemnează acțiunea lui „concipere” de a pune împreună, de a reuni diversitatea fenomenală într-o unitate, care reflectă modul în care se înmănunchează multiplicitatea însușirilor sale. Conceptul ne apare, astfel, ca reflectare abstractă a unor determinații de maximă generalitate. El reprezintă „identitatea și statornicia gândirii” față de diversitatea lucrurilor, căci se formează prin constatarea identității notelor esențiale ale elementelor unei clase, abstragerea acestor note și generalizarea lor la întreaga clasă.

Printr-o receptivitate sintetică gândirea pune multiplicitatea sub unitate. Conceptele (conținutul gândirii, determinabile acesteia) nu reprezintă altceva, subliniază Heidegger, decât forma reală a proceselor de sinteză. Sinteza este aceea care adună elementele și le reunește într-un anumit conținut. Conceptualizarea presupune, ca primă etapă, operația de generalizare, care este o operație predominant sintetică. Însușirile sau relațiile comune sunt reunite într-un model informațional, care definește o clasă de obiecte sau de fenomene. Aceasta este dimensiunea intensivă a generalizării.

Conceptul este o construcție mintală formată prin generalizări, rezultate din caracteristicile comune unei clase de lucruri. Un concept este o abstractizare, căreia 1 se atașează o etichetă descriptivă, etichetă ce poate fi aplicată, mai apoi, tuturor elementelor individuale ale clasei la care se referă. Astfel se manifestă și latura extensivă a generalizării, când se stabilește mulțimea obiectelor sau fenomenelor ce corespund notelor definitorii ale conceptului obținut.

Conceptul se formează prin operațiile de generalizare și abstractizare. Pe această cale gândirea se ridică de la nivelul concretului empiric, senzorial la nivelul generalului abstract. Generalizarea este operația prin care se realizează trecerea de la considerarea elementelor izolate la considerarea clasei ca unitate gândită. Platon a prezentat această operație, în dialogul Sofistul (253 b), ca fiind descoperirea unului în multiplu și a precizat că aceasta este calea care duce la surprinderea esenței lucrurilor. Generalul poate fi sesizat numai în gândire, el există numai prin activitatea acesteia. Prin

izolarea, extragerea și reținerea notelor comune multiplicității, gândirea face saltul de la individualul concret la generalul ce se constituie în planul abstracției logice. Aristotel stabilea unitatea notelor comune sub forma identității abstracte. Abstractizarea este operația prin intermediul căreia gândirea se plasează în orizontul esenței. Abstractul semnifică, astfel, ceea ce gândirea cuprinde conceptual ca identic în datul sensibil, concret (Al. Florian, 1972). Gândirea conceptuală este abstractă, întrucât urmărește esențialul și generalul detașate din concretul lucrurilor și care devin notele definitorii ale conceptului. Numai generalizarea ne ridică la înțelegerea abstractă a realității, pentru că numai ea îi dezvăluie determinațiile esențiale. Generalizarea este, în același timp, o abstracție, căci ceea ce este esențial este ipso-facto general. Aceasta este modalitatea prin care ne putem ridica la nivelul rațional al cunoașterii. Toate manifestările rațiunii sunt legate în mod absolut de concepte. Gândirea se definește în propria ei natură doar atunci când se îndepărtează de realitatea imediată, concretă, pe care o reduce la forma sa abstractă, ce poate fi abordată în ea însăși.

Abstractizarea ne permite să pătrundem esența lucrurilor. Temeiul abstracțiilor, subliniază Atât. Joja (1960), este realitatea anumitor raporturi – în natura lucrurilor, statutul lor constatat printr-un travaliu rațional și care conchide la inteligibilitatea realului. Comprehensiunea abstracției este cea care constituie conceptul, în virtutea triadei esență – necesitate – universalitate. Ca entitate abstractă aceasta este întotdeauna universală:

„Universalul este, în mod natural, materia conceptului, deoarece conceptul este esențial, în mod funcțional universal, ca rezultat al abstracției și generalizării” (Atât. Joja, 1976, p.21).

În ordinea cunoașterii sesizăm esențialul prin intermediul universalului, care nu este sensibil, ci doar inteligibil, și, deci, nu poate fi decât gândit. În sine, conceptul este universalitate față de particularitatea lucrurilor concrete, unitatea față de diversitate. Așa cum preciza și J. Maritain, conceptul nu este universal decât datorită faptului că ne pune în față constituirea necesară a unei esențe. Prin intermediul conceptelor, gândirea surprinde esențialul, extras dintr-o pluralitate de individuale. Universalul ține de esența inteligibilă a clasei respective, prin urmare, conceptul este universal.

Datorită faptului că oferă posibilitatea cunoașterii realității

Într-un mod adecvat, conceptele fundează discursul științific sau filosofic, gândirea discursivă, raționarea. Gândirea conceptuală permite aprofundarea cunoașterii, deoarece aceasta sporește nu numai prin acumulări de date concrete, ci, în primul rând, prin structuri integratoare abstracte. De aceea, formarea la elevi a conceptelor specifice domeniului de studiu joacă un rol deosebit în învățare. Pe acest suport se pot construi, mai departe, sisteme teoretice complexe. Există deosebiri semnificative, sub acest aspect, între diferitele tipuri de teorii ce vizează socio-umanul. În sociologie, de exemplu, comprehensiunea permite joncțiunea între teorie și cercetările empirice, care oferă o serie de date concrete despre relațiile umane în cadrul grupurilor sociale sau despre relațiile dintre aceste grupuri. Abordarea sociologică, unificată în obiectul sau în intenția sa de a înțelege omul ca ființă socială, se dizolvă, de fapt, într-o multiplicitate de cercetări empirice. Cunoașterea sociologică este deopotrivă depășire a simțului comun, dar și detașare de orizontul speculației pure, specifică filosofiei. Ea se situează sub semnul unității dintre teoretic și empiric, între care există un raport de consubstanțialitate, căci o sociologie pur teoretică nu se mai practică de mult timp. La nivelul teoretic se elaborează Idei generale, modele explicative, ipoteze, teorii, reflecții și interpretări speculative asupra realului, pornind de la caracteristici abstracte ale socialului. La nivelul empiric se procedează la investigarea realității concrete și culegerea de date efective (îndeosebi cantitative, dar și calitative) prin diverse metode, cu privire la anumite probleme, stări, evenimente, colectivități. În cadrul demersului investigațional, au loc specificarea și operaționalizarea conceptelor și ipotezelor, întrucât teoreticul, constituit ca un corp de concepte și ipoteze, organizează și orientează demersul empiric. Orice construcție teoretică are o minimă bază factuală formată din date empirice, precizează P. Iluț, după cum orice investigație empirică presupune un minimum de teorie. Multe teorii sau modele sunt clădite pe un suport de date empirice, tot așa cum orice cercetare concretă presupune o anumită bază teoretică. Așadar, între teoretic și empiric nu există o disjunție, ci un continuu feedback pozitiv: ipotezele, teoriile, ideile potențează cercetarea empirică, iar constatările empirice conduc la formularea de noi ipoteze, interpretări, teorii (Petre Iluț, 1997, p.31). Altfel stau lucrurile în câmpul abordărilor filosofice, unde se operează numai cu simboluri ale

realului, care sunt conceptele abstracte cu ajutorul cărora filosoful reconstruiește realitatea. Cunoașterea sociologică reprezintă un construct fundamentat pe faptele vieții sociale, pe când cunoașterea filosofică este o reflectare abstractă a realității, realizată cu ajutorul unor concepte de maximă generalitate numite categorii.

III. COMPETENȚE DE OBTINERE A CUNOȘTINȚELOR

1. LECTURA INDIVIDUALA

Modul în care învață elevii o disciplină constituie o preocupare de fond a didacticii. Printr-o abordare mult simplificată a chestiunii, putem spune că elevii ajung în posesia adevărului și a unor norme de conduită fie prin receptarea informațiilor transmise de către profesor, fie prin descoperirea de către ei înșiși a acestora în urma depunerii unui efort propriu. În învățământul tradițional, unde preponderentă era prima modalitate de realizare a învățării, profesorul se limita să prezinte elevilor conținuturi prin expuneri și demonstrații în fața clasei. Elevii urmăreau ca simpli spectatori expunerile și căutau să rețină cât mai multă informație comunicată – dacă reușeau se considera că învățarea a avut loc – pe care trebuiau să o reproducă mecanic, stereotipic, ulterior. Profesorul era convins de faptul că noțiunile de bază, ideile pot fi transmise printr-o expunere sistematică și că asimilarea lor este un lucru simplu: elevii le preiau, le repetă și le fixează, evident dacă sunt sânguincioși. Predarea era concepută, în acest fel, ca o „amprentă intelectuală” depusă în mintea copilului (Hans Aebli, 1973). Conținutul era prezentat elevului într-o formă elaborată, finală: idei, teorii, modele, sugestii, opinii, tehnici de lucru. Sarcina lui se rezuma la a încorpora aceste conținuturi în propria structură cognitivă și de a le reproduce ulterior, la cerere, chiar dacă pentru a realiza acest lucru întâmpină serioase dificultăți de prelucrare și înțelegere.

Chiar dacă prin transmitere și receptare se realizează într-o anumită măsură informarea elevilor, această manieră de abordare a predării și învățării contribuie prea puțin la formarea și dezvoltarea lor ca personalități autonome. Mult timp s-a considerat că cea mai potrivită cale de a asigura instrucția copiilor este lecția profesorului, completată de conținutul manualelor școlare. Este suficientă o astfel de instruire? Cât de productivă în este oare plasarea elevilor între aceste limite precis determinate? Îndemnurile la deschidere nu au întârziat să apară, numai că multe cadre didactice nu le-au auzit. Iată

un exemplu ilustrativ în acest sens, provenit dintr-o epocă în care libera informare era supusă unor numeroase opreliști:

„Procesul de însușire a cunoștințelor nu se termină în sala de curs. Lecția nu poate și nici nu este necesar să dea cunoștințe încheiate, care să nu necesite studierea mai departe a problemelor și adâncirea lor prin studiu independent. Lecția nu poate înlocui munca individuală cu cartea” (E. Câmpeanu, Al. Roșca, B. Zorgo, 1960, p.8).

Există încă profesori care rezumă predarea și învățarea la conținuturi prezentate verbal în cadrul lecțiilor, completate cu cele cuprinse în manuale, ignorând faptul că nici lecția și nici manualul nu epuizează problematica disciplinei respective, că de fapt menirea acestora este de a prezenta un conținut minimal de bază și de a-i ajuta pe elevi să-și orienteze și să-și organizeze pe mai departe studiul individual. Ar fi absurd să pretinzi, de exemplu, că lecțiile și manualul de filosofie epuizează o problematică atât de vastă și că ar fi inutil să le pretinzi elevilor lecturi din marile opere ale reflecției filosofice. Lecția și manualul nu trebuie privite ca fiind unica sursă de informare. Pe lângă ceea ce dobândește pe această cale, elevul își poate completa pregătirea obținând cunoștințe și din alte surse, prin documentare și informare independentă. Gama posibilităților de care dispune pentru a-și spori cunoștințele, a aprofunda o problemă sau a-și satisface interesele cognitive este mult mai diversificată. Mai mult, el are posibilitatea să-și dezvolte abilitățile și priceperile intelectuale indispensabile pe tot parcursul vieții. De aceea, sarcina profesorului este de a le arăta elevilor importanța informării independente din mai multe surse, oferindu-le, totodată, indicații utile pentru realizarea unui asemenea demers.

Educația în școala modernă nu se mai limitează la receptarea pasivă de către elevi a cunoștințelor transmise de către profesor. Se promovează un mod activ de învățare, caracterizat și prin abordarea independentă și critică a domeniului de studiat. În acest sens, se urmărește dezvoltarea capacității și priceperii elevilor de a descoperi cunoștințe coroborând diverse surse, de a le organiza, prelucra și interpreta. A cultiva capacitatea informării independente înseamnă a respinge unilateralitatea și a valorifica mult mai bine valențele formativ-informative ale domeniului de studiu. În loc ca o temă să fie doar expusă sau studiată numai din manual este necesar ca și elevilor să li se ofere ocazia, să fie îndemnați să exploreze domeniul respectiv.

Învățarea poate deveni, astfel, mult mai antrenantă, mai temeinică și mai plăcută.

În perspectivă formativă, este foarte important ca elevul să fie înzestrat cu abilități și priceperi, care să-i permită, mai târziu, informarea rapidă și eficientă. Învățându-l cum să obțină, selecteze, sistematizeze, prelucreze informația îl pregătim, de fapt, pentru viață. Prin dezvoltarea capacităților de autoinstruire se realizează un important scop educativ, care condiționează, mai apoi, posibilitatea angajării în ceea ce literatura de specialitate numește „educație permanentă”. Individul care știe să învețe, să se informeze și să selecționeze, afirmă George Văideanu (1988, p.84), este mai valoros decât cel care a reușit să asimileze în perioada învățării școlare o mare cantitate de cunoștințe înscrise în programele și manualele școlare. Tocmai de aceea nu mai putem privi profesorul și manualul ca pe unica sursă de informare. Explorarea unor surse complementare și dobândirea de noi informații sunt necesare, dar pentru a realiza acest lucru elevul trebuie să fie în stare să se informeze și singur. Știința de a selecționa și ordona informații și de a prelucra creator mesajul lor este fundamentală pentru individul nevoit să facă față solicitărilor societății contemporane. Multă vreme inteligența s-a apreciat în funcție de volumul cunoștințelor dobândite, erudiția reprezentând cel mai elocvent criteriu al desăvârșirii educației. Astăzi, explozia informațională solicită abilități de parcurgere într-un timp scurt și cu maximum de randament al publicațiilor de referință. Pentru a face față unor astfel de solicitări, individul trebuie să stăpânească metode și tehnici de muncă intelectuală (informare, documentare), care îi vor servi la o mai bună adaptare la condițiile vieții sociale de astăzi și de mâine. Rolul profesorului este de a-l învăța pe elev să se instruiască prin consultarea surselor de informare, selectarea și integrarea informațiilor dobândite în propriul sistem cognitiv.

„Pentru adult lectura este mijlocul principal de a-și completa cultura fără ajutorul altuia. A învăța pe copii să citească, înseamnă a le deschide calea dezvoltării intelectuale” (Robert Dottrens, 1970, p.41).

- „- „>...

Lectura independentă este o activitate de investigare și descoperire cu multiple valențe formativ-informative. Elevul își instruieste în mod independent cunoștințele, modelându-și activitatea cognitivă după procesualitatea cunoașterii științifice. Ca urmare a

activităților explorative și de cercetare desfășurate, el pătrunde în profunzime domeniul de studiu descoperind noi cunoștințe. Euristica informării cuprinde tot lanțul de întrebări, căutări, interferențe și răspunsuri, pe care îl presupune această tehnică a activității intelectuale.

Studiul individual prin lectură accentuează autonomia în învățare, o învățare prin descoperire, preluare activă și înțelegere. Elevii au posibilitatea să descopere pe această cale:

- Cunoștințe noi;
- Sensuri și semnificații;
- Relații și raporturi;
- Forme de exprimare a unor idei sau sentimente;
- Atitudini și conduite;
- Reguli și moduri de acțiune;

Lectura lucrărilor de specialitate este o activitate complexă, care solicită elevilor abilități de receptare corectă, de sistematizare a informației sau de organizare rațională în timp și spațiu a studiului. Este o mare deosebire între lectura unei lucrări științifice sau filosofice și simpla lectură recreativă a unui roman. Lectura textelor științifice sau filosofice presupune tehnici de selectare, consemnare și însușire diferențiată a informațiilor, căci după cum precizează L. Țopa:

„A citi nu este o simplă acțiune mecanică de parcurgere a unor texte și eventual de notare a unor idei, ci presupune o anumită pregătire, o tehnică și un comportament adecvat. Unii autori vorbesc chiar de comportamentul informațional al omului modern, acea sumă de deprinderi și cunoștințe care să-l facă apt, în condițiile formidabilei explozii informaționale, de a selecta și recepta în mod optim informațiile provenite din cele mai diferite surse” (1979, p.129).

Cadrele didactice trebuie să cunoască dificultățile întâmpinate de elevi în studiul lor individual și, în consecință, să le ofere îndrumările metodice de care au nevoie. Aceste îndrumări, menite să le faciliteze activitatea vizează următoarele aspecte:

a) Informarea bibliografică, identificarea și selectarea surselor, mai ales atunci când lămurirea unei probleme nu poate fi realizată prin citirea unei singure lucrări sau când este necesar apelul la dicționare, creștomatii, monografii, enciclopedii, reviste etc; b) Ritmul lecturii, care depinde de gradul de dificultate al textului, familiarizarea elevilor cu domeniul respectiv sau de faptul că aceștia sunt la prima lectură sau

la receptarea ei; **c)** Ordinea lecturii, stabilită în funcție de mai multe criterii:

- Ordinea cronologică – pentru a-și face o idee despre modul cum s-a dezvoltat o problemă;

- Ordinea stabilită în funcție de scopul urmărit;

- Ordinea de probleme – de la cele generale la cele speciale sau invers;

- Ordinea bazată pe importanța lucrărilor citite în clasificarea unei problematice;

- Ordinea care epuizează mai întâi lucrările autorilor clasici și apoi trece la comentarii; **d)** Extragerea cunoștințelor esențiale sau a acelor de care elevii; în nevoie pentru redactarea unor lucrări. O lectură sistematică presupune abordarea unitară a textului, deoarece numai în acest fel poate fi înțeleasă adecvat problema sau sistemul de probleme dezbătute, se pot deosebi aspectele principale de cele secundare, se poate identifica ce susține ideea pusă în discuție. Nu se neglijează nici trimiterile bibliografice, care de multe ori condiționează înțelegerea textului.

e) Consemnarea rezultatelor documentării: întocmirea conspectelor, fișelor de lectură, planurilor tematice, recenziilor, referatelor, care ușurează repetarea celor citite;

Puși în situația de a citi într-un timp limitat cărțile pe care profesorul le indică, elevii pot întâmpina serioase dificultăți, datorate îndeosebi:

- Complexității materialului;

- Stilului autorului;

- Așezării în pagină;

- Cuvintelor sau expresiilor necunoscute; **t** – „→

Dacă nu reușesc să depășească aceste obstacole, elevii riscă să realizeze o lectură superficială. Pentru a se evita o astfel de situație este necesară o strategie a lecturii, care ar putea fi construită pe următoarele elemente structurale:

- Determinarea priorităților de lectură, selectându-se ceea ce este esențial și indispensabil pentru atingerea scopului instructiv-educativ;

- Scanarea lucrării ce urmează a fi citită, ceea ce oferă o privire de ansamblu asupra conținutului, astfel încât să fie posibilă aprecierea valorii lui, determinarea secțiunilor importante, aproximarea

volumului de efort ce trebuie depus;

- Recitirea pasajelor dificile sau a celor considerate a avea o importanță deosebită pentru înțelegerea subiectului tratat;

- Redarea conținutului citit în propriile cuvinte și clarificarea aspectelor neînțelese;

După citirea integrală și comprehensivă a textului se procedează la:

- Reevaluarea ideilor inițiale în lumina noilor informații dobândite;

- Reconstituirea cunoștințelor generale pe baza a ceea ce s-a citit;

- Integrarea noilor cunoștințe dobândite în propria structură cognitivă;

Elevul se poate simți copleșit de volumul mare al lucrărilor pe care urmează să le citească. Dar nu toate cărțile trebuie citite integral. Pentru a le parcurge într-un timp optim, el poate recurge la o tehnică rapidă de lectură: survolarea și diagonalizarea. Despre o astfel de tehnică, Jacqueline Russ scrie:

„Dacă vrea să reușească, dacă vrea să parvină la stăpânirea cunoștințelor sale și a științei, el este obligat să trieze, și, în acest scop, să diagonalizeze neapărat. Este fals că, și în cazul unor mari opere de bază, trebuie reținut totul. A fi inteligent, a proceda la o pregătire armonioasă și eficace, nu înseamnă a te lăsa dominat de imensitatea cunoștințelor și a câmpurilor culturale. A te forma înseamnă, foarte pe scurt, a ști să elimini, a nu absorbi și a nu «digeră» decât ceea ce este important și decisiv” (1999, p-91).

Această tehnică presupune „răsfoirea” prealabilă a lucrării, citirea prefeței – unde autorul își precizează intenția și prezintă, într-o formă condensată, ideile principale – și citirea tablei de materii, pentru a cunoaște structura tematică. În acest fel, poate fi selectat ceea ce este esențial și relevant și se poate merge direct la aspectele fundamentale. A citi în diagonală, precizează jacquelin Russ, înseamnă a citi rapid, sesizând aspectele interesante, esențiale și trecând peste cele secundare. O astfel de abordare nu înseamnă superficialitate, cum s-ar putea crede, ci o surprindere rapidă și eficace a aportului esențial al lucrării. Desigur, ulterior se poate reveni pentru aprofundare. Trebuie procedat însă cu maximă atenție, pentru a se evita deformările de sens, neînțelegerile și confuziile.

O metodă de studiu potrivită oricui și în orice condiții este dificil de indicat. Ea depinde de conținutul cărții și de experiența cititorului. Deprinderea de a lucra cu cartea se perfecționează treptat, prin experiența concretă a fiecăruia. Anumite exigențe metodologice trebuie însă respectate. Cu toate că fiecare își va forma, în cele din urmă, un stil de muncă intelectuală propriu, o lectură eficientă presupune:

- Stabilirea precisă a scopului: ce anume urmărim să cunoaștem din paginile respective;

- Identificarea poziției autorului în problema pe care o pune în discuție;

- Identificarea și reținerea conceptelor de bază, a ideilor principale și a expresiilor bogate în conținut;

- Pătrunderea sensurilor exacte ale conceptelor, pentru a nu cădea pradă superficialității sau erorii;

- Revenirea la unele pasaje pentru adâncirea înțelegerii;

- Aprecierea soluțiilor oferite de autor problemei dezbătute și confruntarea lor cu cele ale altor autori sau cu ideile și atitudinile proprii;

- Alcătuirea planului de idei, întocmirea conspectelor, a fișelor de lectură etc.

Conectarea la universul de idei al cărții nu presupune doar perceperea și înțelegerea pe moment a informațiilor, ci și consemnarea lor pentru o ulterioară regăsire și utilizare. Întocmirea fișelor de lectură, rezumatelor, planurilor tematice este necesară pentru a-i deprinde pe elevi cu tehnicile de selectare și abstragere a ideilor principale, de ordonare a acestora în așa fel încât ulterior să poată să fie rapid reactualizate.

Dobândirea cunoștințelor prin iectură este un proces activ, care pretinde din partea cititorului o permanentă frământare, descifrarea semnelor și semnificațiilor, atitudine critică și reelaborare, pentru a se putea ajunge la o înțelegere superioară a conținuturilor studiate. El se transformă astfel din simplu „culegător” de adevăruri în creator de idei noi. Este necesară, totodată, evitarea pasivității, a atitudinii comode și a superficialității. Concepută ca un exercițiu spiritual și rațional, lectura nu se confundă cu o însușire mecanică de cunoștințe. Scopul său rezidă în a exersa gândirea și a o forma în contact direct cu marile texte:

„... adevărata lectură filosofică rezidă în a învăța să gândești. Citirea unui text filosofic nu desemnează numai o operație prin care te informezi asupra materiei sau conținutului unei teorii sau unei doctrine, ci într-o mult mai mare măsură un ansamblu de acte prin care te familiarizezi cu texte și prin care, în consecință, aprofundezi exercițiul reflecției. A citi un text filosofic înseamnă a, opera o «acordare de sens», acordare dinamică și personală” (Jacqueline Russ, 1999, p.88).

Realizarea unei lecturi de calitate nu este un lucru ușor, deoarece presupune să comparăm, să judecăm, să selecționăm reținând esențialul și înlăturând ceea ce are o mai mică importanță. Despre complexitatea unui astfel de demers L. Țopa scrie:

„Prin lectură omul încearcă să capteze și să descifreze un mesaj care, ca în orice sistem de comunicare, înseamnă determinarea unui sens, a unei semnificații. Această receptare nu se reduce numai la perceperea exactă a unui text; ea declanșează multiple procese psihice. În primul rând, un proces de actualizare a vechilor cunoștințe, dar și de noi asocieri, datorate ideilor cuprinse într-un text. În al doilea rând, lectura determină judecăți **v, t** și raționamente care consolidează sau duc la descoperirea de noi adevăruri. În al treilea rând, descifrarea semnificației unui text înseamnă tot atâtea răspunsuri afective care se traduc prin sentimentul de mulțumire sau o stare de desfătare, ori nemulțumire, insatisfacție, plictiseală” (1979, p.130).

Aceste procese pot fi rezumate astfel: descifrarea-înțelegerea-gândirea (judecată și apreciere critică) – satisfacție. Scopul lecturii nu este înregistrarea pasivă, mecanică a unor cunoștințe. Desigur, exersarea memoriei este necesară, dar mult mai importantă este exersarea unor capacități: reflecția, comparația, judecata, integrarea, transferul. A ști să citești, apreciază Robert Dottrens (1970, p.41), înseamnă a înțelege ceea ce s-a citit, a fi în stare să apreciezi valoarea și exactitatea conținutului, a gândi și a lua o poziție față de text. Lectura nu este un scop în sine; în ultimă instanță, ea trebuie să-i dezvolte elevului gândirea, să-l înarmeze cu cunoștințe și deprinderi intelectuale.

Lectura independentă nu trebuie privită ca un proces de preluare mecanică a unor idei, ci ca un proces activ, critic-reflexiv, care conduce la dezvoltarea independenței în gândire și nu la formarea unei structuri de gândire conformiste. Nu trebuie preluate în mod

servil, fără rezervă, cele citite. Este necesar ca lectura să-l determine pe elev să manifeste o atitudine selectivă și critică față de conținuturi, să mediteze asupra lor, astfel se ajunge la o învățare superficială, la o memorare mecanică. Nu se citește doar pentru a contrazice și a combate, dar nici pentru a crede și a lua drept bun tot ceea ce s-a susținut. Atunci când citește, elevul va trebui să reflecteze, să mediteze asupra problemelor și soluțiilor propuse, să judece obiectiv în limitele informației sale, ideile, opiniile, atitudinile, opțiunile exprimate. Unele corespund informației intelectuale și concepției sale, altele îi pot fi indiferente sau îl pot contraria. Demersul său cognitiv nu se limitează la simple înregistrări, ci caută să descifreze semnificații, să aprecieze valoarea ideilor și argumentelor, să coreleze cunoștințele dobândite cu propriul bagaj de cunoștințe, să interpreteze într-un spirit critic ceea ce citește. Numai procedând în acest fel, elevul va reuși să-și păstreze libertatea și independența în gândire. Lectura lucrărilor filosofice, de exemplu, presupune un continuu dialog cu gândirea autorilor lor, urmărită în toate meandrele, ezitățile și contradicțiile sale. Unele idei vor fi acceptate, altele nu. Elevul este antrenat într-un exercițiu spiritual, care îi dezvoltă gândirea prin confruntarea cu alte gândiri deja constituite și finite.

„... autorii sunt inepuizabili prin ceea ce au și prin ceea ce le atribuim noi, citindu-i; dar esențialul este să gândim; urmărim, citind un filosof, plăcerea de a gândi și vom avea această satisfacție urmărind întreaga gândire a autorului și pe a noastră unită cu a lui, pe a lui activând-o pe a noastră și pe a noastră interpretând-o pe a lui și, poate, trădându-le pe toate; dar nu e vorba aici decât de plăcere și există și una a infidelității, dar infidelitatea față de un autor este un libertinaj nevinovat” (Emile Faguet, 1973, p.23).

Lectura textelor filosofice presupune o continuă confruntare, în urma căreia spiritul dobândește forțe noi. Antrenarea elevilor într-o astfel de activitate trebuie să conducă la dezvoltarea personalității lor și nu la înăbușirea ei sub a altora sau la o cedare în fața uneia de împrumut. O personalitate autonomă se distinge printr-o poziție proprie față de problemele cu care se confruntă, reflectată în idei, opinii, impresii sau convingeri personale.

Lectura independentă îi furnizează elevului cunoștințe noi. Deosebit de important este impactul său formativ, deoarece îl învață pe elev să gândească, îi dezvoltă spiritul critic, puterea de exprimare,

atitudinile și sentimentele, modelându-i personalitatea și completându-i pregătirea. Se dezvoltă spiritul de inițiativă, abilitățile de documentare și utilizare a diferitelor surse de informare, priceperi de organizare a muncii, calități absolut necesare în perspectiva educației permanente.

Un mare neajuns al proceselor instructiv-educative constă în preluarea mecanică, directă, de către elevi, a conținuturilor comunicate de către profesor. Legarea activității didactice de o expresie verbală fixă nu-l pune în suficientă măsură pe elev în situația de a-și apropia cunoștințele prin cercetare și descoperire, acționând adesea ca o constrângere: eliminarea posibilității de a se mișca liber într-un sistem de idei. Noțiunile se pot însuși în contextul propriei activități a elevului, care se manifestă, în acest fel, ca subiect activ în procesul de învățare. Dezvoltarea sa intelectuală este condiționată de modul în care decurg activitățile de însușire a cunoștințelor și de formare a priceperilor. Lectura independentă, care transformă elevul în subiect activ al informării, reprezintă un cadru concret de realizare a dezvoltării. Putem considera, așadar, că educarea competențelor de informare este deosebit de importantă pentru formarea și dezvoltarea personalității elevului.

2. EXPLORAREA SPAȚIULUI SOCIAL

Acțiunea educativă nu se poate rezuma doar la a-i conduce pe elevi spre achiziția cunoștințelor, de altfel foarte ample, ignorând virtuțile formative ale disciplinelor studiate. Simpla cunoaștere a principalelor dimensiuni conceptuale și tematice, specifice fiecărei discipline, nu este suficientă sub aspect educativ. Este necesară formarea gândirii critic-reflexive, capabilă să opereze interpretativ și creativ, dobândirea unor capacități care să-i permită elevului obținerea independentă a informațiilor, prelucrarea și utilizarea lor. Desigur, elevii își însușesc cunoștințele factuale despre om și societate, dar acest lucru nu este suficient în învățare. Mult mai important este ceea ce fac elevii cu cunoștințele lor, modul în care le prelucreează și le valorifică în sens formativ. Deosebit de importantă este înzestrarea lor cu competențe funcționale, printre care și capacitatea de explorare empirică a spațiului social. Dar nu există activitate educativă în absența unui suport educațional adecvat, care poate și trebuie să contribuie la pregătirea completă și armonioasă a elevilor. Informațiile sunt indispensabile formării intelectuale, servind la structurarea și

dezvoltarea, competențelor. Dacă ne referim strict la cercetarea socială empirică, putem afirma că ea se bazează pe acumulări teoretice anterioare, pe concepte și principii metodologice elaborate. Are loc, de fapt, o transformare a cunoștințelor dobândite în tehnici de acțiune, angajându-se o unitate indisolubilă între demersul teoretic, cercetările empirice și aplicabilitatea concluziilor în planul practicii sociale.

Sociologiei îi este specific un ansamblu complex de metode și tehnici de investigare directă a realității sociale. Însușirea acestora presupune angajarea unor competențe de explorare empirică în cadrul activităților instructiv-educative. Aceste competențe constau în abilități și priceperi de culegere a datelor, prelucrare a lor și interpretare a rezultatelor. Aplicarea efectivă, în condiții concrete, a metodelor și tehnicilor de cercetare sociologică (ancheta, studiul de caz, metoda monografică etc.) presupune valorificarea (transferul) unor cunoștințe teoretice și permite realizarea unei învățări prin descoperire, cu efecte multiple în plan formativ: dezvoltarea capacităților cognitive, operaționale și de aplicare. Se obțin, pe această cale, o serie de date utile pentru explicarea și înțelegerea vieții sociale sau pentru realizarea demersurilor de diagnostică și prognoză.

Abordarea acestor metode și tehnici în cadrul lecției de sociologie nu urmărește doar simpla cunoaștere, de către elevi, a modului în care poate fi realizată cercetarea în acest domeniu, ci și aplicarea lor efectivă, printr-un efort personal de investigare a realității sociale. Astfel, sondajul de opinie, ancheta, interviul, analiza de conținut, ca principale metode de cercetare în sociologie, pot deveni activități cu caracter practic-aplicativ, în care pot fi antrenați elevii. Aplicarea acestora se bazează pe cunoștințele dobândite anterior, pe concepte și principii teoretice și metodologice deja însușite.

Pentru a se antrena în astfel de activități, elevii trebuie să cunoască și să respecte etapele specifice unui demers de cercetare sociologică:

- Enunțarea problemei care face obiectul cercetării;
- Stabilirea obiectivelor investigației;
- Elaborarea ipotezelor;
- Proiectarea modului de realizare efectivă a cercetării;
- Alegerea metodelor și mijloacelor adecvate (instrumentele de cercetare);
- Determinarea eșantionului reprezentativ care face obiectul

cercetării;

- Desfășurarea explorărilor efective de teren;
- Analiza datelor obținute și prelucrarea lor;
- Interpretarea rezultatelor;
- Elaborarea concluziilor la care conduce cercetarea; Aplicarea

în bune condiții a metodelor de cercetare sociologică solicită elevilor o serie de competențe teoretico – acționale:

— Cunoașterea cerințelor metodologice fundamentale în cercetarea sociologică;

— Identificarea metodei potrivite într-o anumită situație;

— Priceperi de elaborare a instrumentelor de cercetare, cum ar fi, de exemplu, construcția chestionarului;

— Identificarea tipurilor de erori ce pot să apară;

— Abilități de înregistrare, sintetizare, prelucrare și interpretare a rezultatelor;

— Capacitatea de a elabora concluzii pe baza evaluării rezultatelor și de a le integra în structurile lor comportamentale;

Cercetarea socială orientată către investigarea persoanelor și/sau organizațiilor îi oferă elevului posibilitatea culegerii unor date. care, odată prelucrate și interpretate, facilitează reconstrucția și definitivarea explicației teoretice. Culegerea datelor este urmată de analize statistice, finalizate în concluzii ce pot fi extrapolate la nivelul populației din care s-a extras eșantionul supus investigației. Datele culese, prelucrate și interpretate pot fi folosite pentru:

— Analiza relațiilor sau a dinamicii structurilor sociale;

— Evidențierea modului în care se constituie și funcționează grupurile;

— Relevarea modului de constituire a unor sensuri și semnificații sociale;

— Relevarea unor moduri de comportare sau stiluri de reactivitate socială;

Aplicând metodele de cercetare empirică a câmpului social, elevii vor putea înregistra evenimente și experiențe, raporturi și interpretări, vor putea cunoaște opțiunile sau orientările actorilor sociali, intențiile sau practicile lor comportamentale, vor putea explica modul cum se relaționează acestea cu factorii sociali, economici, demografici etc.

Prin intermediul acestor metode se valorifică potențialul

intelectual al elevilor, în sensul libertății, originalității și independenței în gândire și acțiune. Ele solicită imaginația, gândirea divergentă, creativitatea, atitudinile, trăsăturile caracteriale și oferă elevului posibilitatea să-și exprime personalitatea. Manifestarea personalității se concretizează prin producerea independentă de idei, descoperirea de soluții pentru problemele cu care se confruntă, afirmarea unor opinii personale cu privire la fenomene și procese.

Cercetarea sociologică poate constitui o sursă importantă de informare pentru elevi. Ei dobândesc, pe acea? la cale, informații relevante privind dinamica grupurilor, fenomenelor și proceselor ce se petrec în societate etc. Descoperă tipuri de comportamente individuale și colective, atitudini și valori ce se promovează în societate, caracteristici ale mediului social. stări de spirit și tendințe ce animă conștiința colectivă. Rezultatele unor astfel de cercetări pun în evidență ceea ce gândesc, cred, simt, apreciază, intenționează indivizii. Elevii au posibilitatea, în acest fel, să vină în contact nemijlocit cu realitatea socială. Concluziile la care vor ajunge, pe baza rezultatelor obținute, pot contribui la clarificarea conceptelor, a controverselor pe marginea unor probleme de interes public sau la adoptarea unor decizii acționale. Datorită acestor avantaje, profesorii trebuie să ofere elevilor posibilitatea să întreprindă investigații, să aibă inițiative și responsabilități, întrucât numai prin plasarea elevilor în situații de învățare activ-participative se poate ajunge la o valorificare superioară a potențialului. informativ și formativ al disciplinei predate.

3. INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR

Instruirea asistată de calculator a devenit în ultimul timp o dimensiune foarte importantă a procesului de învățare. Utilizarea calculatorului ca mijloc de instruire este justificată datorită avantajelor pedagogice pe care le prezintă, iar pe de altă parte datorită faptului că întrebuintarea sa este necesară în toate domeniile de activitate. Cu ajutorul său pot fi obținute performanțe școlare superioare și, în perspectivă, datorită abilităților dobândite, o mai bună integrare socio-profesională a elevilor. Profesorul nu mai este sursa oricărei informații ce poate fi obținută de către elev. Calculatorul poate asigura accesul la surse dincolo de clasă și manuale, pentru a obține informațiile dorite. Pe de altă parte, calculatorul contribuie la dezvoltarea dispoziției și abilităților de procesare a informației, din ce în ce mai importante. Bazele de date, simulările și accesul la Internet

pot înlesni experiențe și informări complexe, pe măsură ce elevii dobândesc cunoștințele și abilitățile necesare, asigurând o calitate sporită învățământului.

În calitate de mijloc de instruire, calculatorul contribuie la realizarea obiectivelor cognitive ale procesului de învățare în primul rând prin funcția sa informativă. Cu privire la funcția de informare a mijloacelor tehnice de instruire, îndeosebi a calculatorului, M. Ionescu și V. Chiș afirmă:

„Funcția de informare este asigurată de posibilitatea de a transmite într-o anumită unitate de timp o cantitate sporită de informație, în comparație cu celelalte modalități de muncă didactică, contribuind, în același timp, la îmbunătățirea indicilor calitativi ai informației difuzate. La aceasta se adaugă și rolul lor de a fi un, ((canal în plus de informare a elevilor în afara școlii” (1992, p.123).

Utilizarea calculatorului în cadrul activităților de predare-învățare a sociologiei, de exemplu, permite elevilor să consulte studii, documente, tematici, baze de date sau să corespundă cu diverse instituții. Este posibilă, pe această cale, dobândirea informațiilor necesare pentru rezolvarea sarcinilor didactice, prelucrarea unor date obținute prin explorarea empirică a spațiului social, prezentarea materialelor elaborate etc.

În cadrul activităților didactice curente sau în timpul celor desfășurate în afara școlii, calculatorul permite o documentare bogată și variată, furnizând cu rapiditate un volum, mare de informații sistematice. Aportul său instructiv-educativ nu se rezumă doar la facilitarea achiziționării informațiilor prin propria activitate sau a prelucrării cu ușurință a unui volum mare de date, ci vizează și formarea unor abilități și capacități intelectuale. Sub aspect formativ, instruirea asistată de calculator permite o mai bună organizare a informațiilor, stimulează procesele operatorii ale gândirii, sporește disciplina gândirii, asigură un plus de motivare a învățării.

— <, >!

67

IV. COMPETENȚE DE PRELUCRARE ȘI ORGANIZARE A CUNOȘTINȚELOR

1. DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR OPERAȚIONALE

Educația prezintă două aspecte fundamentale: unul informativ, ce se referă la cantitatea și calitatea cunoștințelor transmise și

asimilate de către elevi, altul formativ, care vizează efectele acestei asimilări, îndeosebi dezvoltarea unor capacități intelectuale operaționale și funcționale. Școala oferă elevilor un anumit volum de cunoștințe și urmărește, totodată, ca prin intermediul acestora să producă modificări și restructurări la nivelul capacităților intelectuale. Ea mobilizează astfel gândirea și o supune la o „gimnastică intelectuală”, zicând după Jean Piaget (1988, p.79), pentru a o dezvolta. O acțiune educativă ce se dorește a fi eficientă în perspectiva noilor deziderate nu se poate rezuma doar la comunicarea cunoștințelor, ci trebuie să vizeze și dezvoltarea operațiilor mintale, aspect central al formării intelectuale, care nu poate fi neglijat. A spune că elevul trebuie să cunoască anumite materii, precizează Hans Aebli (1973), înseamnă a spune că el trebuie să învețe să execute anumite operații, deoarece acestea pretutindeni definesc noțiunile și fac posibilă elucidarea obiectelor cunoașterii. De aceea, în repertoriul obiectivelor predării-învățării unei discipline se distinge o clasă specială, destinată formării și perfecționării unor capacități operaționale (analiza, sinteza, determinarea, definirea, clasificarea, compararea, interpretarea), considerate instrumente generale ale cunoașterii. Prezente în orice spațiu al învățării – conferindu-i noi calități – aceste capacități reprezintă nucleul a ceea ce psihopedagogia numește „formativitate” (Ioan Neacșu, 1990). Ele se constituie în structuri cognitive, prin intermediul cărora se poate realiza cunoașterea.

Activitatea instructiv-educativă trebuie canalizată asupra dezvoltării capacităților intelectual-operaționale și consolidării gândirii logico-formale. Învățarea nu se mărginește doar la simpla acumulare a cunoștințelor, ci constă și în formarea unor competențe ce desemnează operații ale gândirii, care intervin în elaborarea u-o dei sau teorii. Nu se urmărește reflectarea pasivă, mecanică a cunoștințelor în intelectul elevilor și dezvoltarea unei gândiri de tip reproductiv, ci educarea lor intelectuală, prin dezvoltarea gândirii productive, creatoare. Psihologia contemporană consideră operația ca fiind elementul de buză al gândirii, că aceasta este, de fapt, un joc de operații și nu o simplă acumulare de imagini și noțiuni. La nivelurile sale superioare, susține Jean Piaget, gândirea este, înainte de toate, un sistem de operații logice. Prin urmare, a gândi înseamnă a opera, fapt pentru care dezvoltarea capacităților intelectuale de natură operatorie este decisivă pentru învățare și pentru progresul inteligenței.

Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane angajează efectuarea unor operații care condiționează achizițiile cognitive ale elevilor. În acest sens, formarea unui complex cognitiv-instrumental specific și educarea utilizării lui în contexte cognitive diferite prezintă o importanță deosebită. Vom proceda, în cele ce urmează, la câteva ilustrări.

a) Analiza – operație care se exercită asupra:

- Definiției conceptelor;
- Raporturilor dintre concepte;
- Afirmațiilor, ideilor, tezelor întâlnite;
- Sensului unor metafore;
- Semnificației filosofice a unor maxime;
- Textelor sau lucrărilor de specialitate;
- Evenimentelor sociale sau politice;
- Propriilor experiențe de viață;
- Trăsăturilor de personalitate proprii sau ale celorlalți;
- Fenomenelor și proceselor de natură socială sau economică;
- Interferențelor disciplinei de studiu cu alte discipline; b)

Sinteza – operație care face posibilă;

— Realizarea unor generalizări care stau la baza formării conceptelor;

— Exprimarea rezumativă a unor înțelesuri;

— Extragerea conceptelor cheie, ideilor principale și argumentelor dintr-o lucrare;

— Organizarea datelor necesare rezolvării unor probleme;

— Realizarea unor sinteze tematice;!

c) Definiția – operație care face posibilă:

— Determinarea sensului și semnificației unui concept sau unei expresii;

— Analiza conținutului unui concept;

— Introducerea unui sens nou pentru un concept;

— Instituirea unei convenții cu privire la semnificația conceptelor;

— Prelucrarea informației, intervenind ca o regulă de inferență în demonstrație; d) Clasificarea – operație prin care se obțin:

— Tipuri de noțiuni;

— Tipuri de raporturi;

— Tipuri de fenomene și procese; – ierarhii ale acestora;»

e) Comparația – operație care are ca obiect:

- Înțelesul unor concepte;
- Definiții diferite date aceluiași concept;
- Idei, interpretări și argumente diferite;
- Fenomene și procese sociale, stabilind analogii, 1 similitudini

sau deosebiri;

- Stiluri diferite de filosofare;
- Concepții filosofice, sociologice, psihologice sau economice;

Acestora li se adaugă și alte operații, cum ar fi generalizarea și abstractizarea, care stau la baza formării conceptelor, dar despre acestea am vorbit într-un capitol anterior. Operațiile fac posibil exercițiul intelectual, contribuind la elucidarea conținuturilor cognitive.

Cunoașterea discursiv-rațională este mediată de un șir de operații, care mijlocesc prelucrarea cunoștințelor, organizarea și structurarea lor, în așa fel încât să dobândească un caracter unitar și coerent. Asimilarea noțiunilor presupune anumite operații, după cum operarea este o formă de activitate mintală cu noțiunile (I. Nicola). De aceea, dezvoltarea structurilor operatorii în procesul instruirii este un obiectiv deosebit de important, acestea fiind determinante pentru acțiunea de transmitere și însușire a cunoștințelor de către subiecții cunoscători.

Formarea intelectuală este condiționată de dezvoltarea capacităților de a efectua operații. Pentru aceasta este necesar ca elevii să fie antrenați în activități de învățare, care solicită efectiv executarea acestor operații. Progresul în învățare se realizează prin consolidarea structurilor operatorii, cu mare importanță în cunoașterea didactică. Profesorii trebuie să organizeze situații de învățare, care nu numai că admit dirijarea pedagogică a operațiilor însușite, dar le și promovează, oferindu-i elevului prilejul de a executa efectiv operațiile în cursul încercărilor și tatonărilor sale.

„Cine vorbește de o formare a gândirii, vorbește despre o formare a unor operații, iar cine vorbește despre formarea unor operații, vorbește de o construire a acestora. Construirea operațiilor se face în cursul cercetării și orice cercetare pornește de la o problemă” (George F. Kneller, 1973, p.101).

În abordarea sarcinilor instructiv-educative se va recurge la strategii activ-participative, astfel încât învățarea să devină un proces

de construcție cognitivă și nu doar o simplă și pasivă receptare a cunoștințelor. În acest fel, elevul dobândește propria sa competență cognitivă. Datoria profesorului este de a organiza situații în care operațiile să nu fie pur și simplu prezentate elevilor, dimpotrivă, aceștia să fie provocați să construiască personal operațiile pe care trebuie să și le însușească.

Strategiile activ-participative angajează întregul potențial cognitiv al elevilor și, mai ales, funcțiile superioare ale gândirii. Antrenați în acțiuni de re-descoperire și recreație cognitivă, aceștia își vor consolida propriile structuri operatorii, propriile competențe. Mecanismele care servesc învățarea devin ele însele obiect al învățării.

2. ORGANIZAREA C UNOȘTINȚELOR

Cunoștințele devin semnificative dacă sunt prelucrate, organizate și integrate într-un sistem, în scopul explicării unui obiect al cunoașterii. Asimilarea cunoștințelor considerate izolat este un mod de cunoaștere incomplet. Cel ce învață, precizează Ausubel și Robinson (1981), trebuie să reorganizeze o serie de informații, să o integreze în cunoștințele sale anterioare și să transforme această combinație integrală astfel încât ea să producă rezultatul final dorit. prin integrarea lor în structura cognitivă a elevului, noile cunoștințe dobândesc un sens și, în acest fel, se realizează ceea ce autorii menționați numesc „învățare conștientă”. Dacă elevul se mulțumește doar să memoreze o idee, fără să o lege de cunoștințele dobândite anterior, atunci se spune că are loc o învățare mecanică.

Învățarea reclamă o anumită activitate mentală: rearanjarea, reorganizarea, transformarea cunoștințelor, anterioară încorporării lor într-un sistem general și integrării în structura cognitivă a subiectului. Această integrare a noilor cunoștințe nu trebuie privită doar ca o simplă completare cantitativă. Fiecare achiziție cognitivă nu se adaugă pur și simplu altora dobândite anterior, ci contribuie la o restructurare a acestora, astfel ca în conștiința elevilor să se organizeze structuri cognitive, care se dezvoltă treptat. Se stabilesc legături, asociații și se realizează sinteze noi, ce dau profunzime cunoașterii.

3. EXPLICAȚIA CA PROCEDEU LOGICO-DISCURSIV

Cunoștințele au menirea de a explica ceva, ceea ce le conferă o rațiune și un rost. Rolul lor este să dea o explicație generală, un înțeles mai adânc și o clarificare coerentă cu privire la un obiect al cunoașterii.

Nu există învățare în afara explicației, care este o intervenție de ordin metadiscursiv cu scopul de a-l ajuta pe elev să înțeleagă articulațiile unui demers cognitiv.

În cadrul procesului de predare-învățare nu se urmărește doar vehicularea unor cunoștințe, ci și explicarea lor, astfel încât să fie efectiv înțeles. Explicarea este un „imperativ categoric al cunoașterii” (J.B. Grize), întrucât ea constituie o încercare de clarificare – definirea unui concept, descrierea unei stări de lucruri etc. – sau de realizare a unor generalizări, cum se întâmplă în cazul explicațiilor cauzale. A explica înseamnă:

- A preciza înțelesul unui concept;
- A identifica legile de producere și manifestare a fenomenelor;
- A stabili conexiuni între datele particulare și legile generale;
- A rapoi la ceva la o cauză explicativă;
- A arăta cum unele enunțuri sunt derivate din altele deja acceptate;
- A exemplifica sau ilustra generalul prin date și fapte particulare;

În cadrul procesului de instruire, definiția are o valoare metodologică deosebită, îndeplinind de fiecare dată, o funcție explicativă. Din perspectivă logică, a defini, subliniază Gh. Enescu (1980), înseamnă sau a indica o determinare proprie (caracteristică) unui obiect sau a da semnificația unui termen sau a arăta caracteristicile pe care trebuie să le aibă o clasă de obiecte ce urmează să o construim. Pe scurt, operația de definire presupune:

- A dezvălui caracteristici;
- A da semnificații;
- A da reguli de construcție;

Orice efort explicativ reclamă, în primul rând, o clarificare conceptuală, iar a defini nu înseamnă altceva decât a dezvălui, a preciza înțelesul conceptelor utilizate. Rudolf Carnap (Semnificație și necesitate, 1972) consideră procesul de redefinire ca o explicare. Definitul este numit de el „explicat”, iar definitorul este numit „explicant”. Definiția de explicare este necesară atunci când se introduce un termen nou, a cărui semnificație nu este cunoscută de toată lumea.

Definiția reprezintă un important instrument de cunoaștere și comunicare interumană. În perspectivă cognitivă, rolul său rezidă în

clarificarea conceptelor. Eficiența cognitivă a definiției, subliniază Cornel Popa, se manifestă în procesul comunicării și constă în însușirea de către un subiect logic a unui termen nou, în analiza și precizarea semnificației și sensului său. Operația de definire își dovedește utilitatea în procesul instruirii, în acțiunea de transmitere și însușire a cunoștințelor de către elevi, întrucât permite analiza conținutului unui termen și invers, sinteza conținutului acestuia într-un tot coerent. Referitor la rolul explicativ al definiției Cornel Popa scrie:

„Enunțarea de către și a definitorului P (LI... În) echivalează cu construirea pentru S2 a explicației termenului B, inițial necunoscut de către acesta. Actul explicației unui termen rezidă, așadar, în analiza semnificației, sensului sau conținutului acestuia și în capacitatea de a le reconstitui utilizând exclusiv termeni înțeleși sau cunoscuți subiectului logic căruia i se adresează explicația. Explicația unui termen are, deci, o valoare relativă fiind în funcție de clasa subiecților logici pe care îi vizează, de mulțimea termenilor cu semnificație și sens determinat pe care îi posedă aceștia. Explicația unui termen necunoscut este în cele din urmă reducerea lui la un complex de termeni cunoscuți, definiția fiind una din operațiile care mijlocesc explicația” (1972, p.160).

Într-o comunicare didactică, pentru subiectul emițător, care în momentul definirii posedă deja denotatul sau sensul vizat în definiție, actul definirii nu înseamnă altceva decât o reluare a analizei conținutului termenului B, o repetiție realizată în scop instructiv. Pentru subiectul receptor, precizează Cornel Popa, emiterea definiției echivalează cu explicarea termenului B și cu dobândirea unui sens pentru un termen nou, ce urmează a fi introdus în limbajul propriu.

Explicațiile constituie structuri teoretice complexe, coerente și comprehensive, constituite pe cale deductivă sau inductivă. Sub acest aspect, ele se prezintă ca inferențe încorporate proceselor cognitive, cu un deosebit potențial euristic.

Inferențele pot lua forma raționamentului deductiv, unde explanându-m-ul cuprinde datele sau propozițiile ce trebuie explicate, iar explanans-ul este format din legi și situații deja cunoscute, care pot susține concluzia explicativă. În acest caz, arată C.G. Hempel (Aspects of Scientific Explanation), explicația constă în deducerea a ceea ce urmează să fie explicat din enunțuri despre legi sau ipoteze generale,

fie de natură deterministă, fie de natură statistică. Inferențele pot lua forma raționamentului inductiv, când un principiu sau o lege generală este explicată prin cazuri sau date particulare, dar pot lua și forma analogiei, o specie de argumentare care constă în a infera din faptul că două lucruri (fenomene) se aseamănă în anumite privințe, că este probabil ca ele să prezinte asemănări și în alte privințe. Cu toate că nu sunt precise, având un caracter probabil, analogiile se pot dovedi uneori utile în sens sugestiv, când se adevăresc în fapt. În funcție de procedura de explicare putem distinge între:

a) Explicații cauzale – caută să răspundă la întrebări de tipul: De ce X?

b) Explicații teleologice – caută să răspundă la întrebări de tipul: Pentru ce / în vederea a ce / ce se urmărește în cazul X?

c) Explicații prin mecanism – caută să răspundă la întrebări de tipul: Cum are loc X?

d) Explicații normative – caută să răspundă la întrebări de tipul: Conform cărei norme a fost încadrată fapta X?

e) Explicații statistice – caută să răspundă la întrebări de tipul: Care este frecvența caracteristicii X?

Din punct de vedere epistemologic, orice explicație trebuie să satisfacă trei condiții: precizie, completitudine, desăvârșire (Teodor Dima, 1980, p.88). Prin încălcarea uneia din condițiile mai sus menționate, cum se întâmplă adesea în demersul didactic, rezultă explicații neprecise, cum ar fi:

- Explicațiile prin reducere la familiar;
- Explicațiile prin analogie;
- Diagnoza sau interpretarea faptelor;
- Explicațiile neprecise care conțin erori de informație;
- Explicațiile neprecise care se datorează ambiguității limbajului;

Sub aspect instructiv-educativ, explicația, ca procedeu logico-discursiv, reprezintă o dimensiune constitutivă fundamentală a discursului didactic, însoțind continuu demersurile de predare-învățare. Un procedeu care asigură inteligibilitatea și coerența conținuturilor teoretice vehiculate. Într-un demers de tip expozitiv profesorul enunță o generalizare, de exemplu, pe care, mai apoi, o explică, urmând ca elevii să și-o însușească. În perspectiva unei învățări de tip activ-participativ, bazată pe înțelegere și nu pe

memorarea mecanică, elevii vor fi antrenați într-un efort personal de explicare a cunoștințelor. Ei își vor dezvolta, în acest fel, capacitatea de a descifra sau pătrunde înțelesul acestora, d (a relaționa, de a pune de acord, de a armoniza și de a integra cunoștințe e în structuri complexe, ca elemente constitutive ale sistemelor teoretice asupra cărora se îndreaptă eforturile lor de învățare.

V. COMPETENTE DE COMUNICARE

1. EDUCAȚIA PENTRU COMUNICARE

Dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor reprezintă un obiectiv deosebit de important al școlii moderne. Capacitatea de a dialoga, de a schimba mesaje este esențială pentru formarea personalității individului și absolut necesară participării acestuia la interacțiunile sociale. De aceea, a-i învăța pe elevi să comunice constituie o sarcină didactică prioritară și în predarea disciplinelor socio-umane.

Pentru ca elevii să-și dezvolte competențele de comunicare este necesară organizarea activității didactice în așa fel, încât ei să aibă efectiv posibilitatea de a se exprima liber și, totodată, de a-i asculta pe ceilalți. Aceasta reclamă dialogul și participarea la discuții (dezbatere) colective, acțiuni cu mare valoare formativă. Educația pentru comunicare presupune dezvoltarea unor competențe traductibile în termeni de capacități: de a recepționa corect, prelucra și evalua mesaje, de a exprima cu mijloace proprii un mesaj, de a argumenta opiniile exprimate etc. Acestora li se adaugă o atitudine critică față de calitatea mesajelor, în sensul evitării inconsistenței, incoerenței sau vulgarizării limbajului.

Personalitatea individului se formează în câmpul comunicării interpersonale. Cu cât acesta se lărgeste, cu atât sporesc șansele de împlinire a personalității individului. Dialogul euristic și discuțiile în grup, ca modalități de angajare a comunicării interpersonale, solicită gândirea, efortul de analiză și sinteză, de interpretare, discernământul critic, anticiparea răspunsurilor, explorarea alternativelor, imaginația și creativitatea (Ioan Cerghit, 1983). Schimbul de mesaje stimulează activitatea intelectuală și îmbogățește bagajul de cunoștințe al elevilor participanți, care au ocazia să învețe unul de la celălalt, nu numai de la profesor. Exercițiul comunicării are implicații profunde în sfera personalității individului, contribuind la dezvoltarea structurilor cognitive, atitudinilor dezirabile și abilităților de exprimare necesare

participării la viața socială.

Comunicarea cu ceilalți trebuie să constituie pentru fiecare elev o continuă provocare. Prin intermediul schimbului reciproc de mesaje, elevii au posibilitatea să arate ce și cum gândesc sau simt. Schimbările nu se limitează doar la comunicarea ca schimb intelectual, angajând personalitatea elevilor și sub aspect afectiv. Numai o angajare totală, susține Gilbert Leroy, este capabilă să modifice personalitatea, să producă transformări profunde în gândire și atitudini. De aceea, Gilbert Leroy consideră că:

„Un dialog este autentic dacă fiecare personalitate se angajează în întregime, se manifestă exprimându-și cu sinceritate emoțiile, ideile și experiențele celorlalți, pentru că dorește să le înțeleagă, la nevoie să-și modifice atitudinile și intențiile, cooperând cu ceilalți într-o comunicare continuă” (1974, p.9).

Angajarea în dialog este o modalitate activă de învățare, o învățare durabilă și eficientă. Pe această cale, relațiile interumane (elev – elev, elev – profesor) devin fundament al dezvoltării optime a elevului. O astfel de învățare se substituie inarhiei și asimetriei clasice a raporturilor dintre profesor și elev. Discuțiile individuale sau colective instituie un parteneriat activ între participanți, cu toți antrenati în aprofundarea conținutului unui subiect. Într-un climat de libertate, dar și de responsabilitate în exprimare, elevii explorează și descoperă lucruri noi. Aportul fiecăruia este valorizat și valorificat ceea ce constituie, în opinia lui C. Roland Christensen (1994), cheia dezvoltării intelectuale.

Nu sunt puține cazurile când se constată deficiențe serioase ale elevilor sub aspectul competențelor de comunicare. Incapacitatea elevilor de a se exprima clar și concis nu este decât consecința unui stil de lucru deseori adoptat de profesori, stil caracterizat prin verbalism excesiv, neacceptarea reciprocității, comportament dominator și autoritar, rigiditate și inflexibilitate. Această manieră de abordare a activității didactice nu poate evita pasivitatea, conformismul și anonimatul. Dacă dorește să dezvolte competențele de comunicare ale elevilor, profesorul trebuie să-i implice în activitate ca parteneri activi, să-i determine să-și exprime opiniile, apreciind contribuțiile aduse la soluționarea unor probleme puse în discuție.

Fiecare participant la un act de comunicare își dă seama că este să fie receptat și înțeles corect, să fie acceptat și să-i influențeze pe

interlocutori. O comunicare eficientă elev – elev sau elev – profesor nu este însă ușor de realizat, deoarece trebuie depășite o serie de obstacole generate de numeroși factori (Niki Stanton, 1995, p.4), cum ar fi:

- Diferențele de percepție și interpretare;
- Concluziile grăbite;
- Stereotipurile manifestate în tratarea partenerilor;
- Lipsa cunoașterii, din partea interlocutorului, privind subiectul abordat;
- Diferențele sub aspectul inteligenței și competențelor intelectuale;
- Lipsa de interes a interlocutorului față de mesaj;
- Dificultățile de exprimare;
- Emoțiile puternice, care pot bloca actul de comunicare;
- Personalitatea participanților, caracterizată printr-o atitudine arogantă, dictatorială, conflictuală;

— Atmosfera generală în care se produce actul de comunicare;

Depășirea acestor obstacole este condiția asiguratorie a succesului în dezvoltarea competențelor de comunicare. Rolul profesorului este de a promova comunicarea, în cele mai diverse forme, și de a o corecta atunci când este cazul, evitând monotonia activităților în care doar el este un participant activ. El trebuie să le declanșeze elevilor motivația participării, să îi ajute să schimbe mesaje, punând accent pe calitatea intervențiilor. La rândul său, elevul trebuie să dea sens și valoare mesajelor primite, căci numai în acest fel comunicarea este eficientă. În calitate de agent al comunicării, el va fi pregătit atât pentru a emite, cât și pentru a recepționa mesaje în condiții optime. Competența de comunicare a elevului este pusă în evidență atunci când:

- Manifestă disponibilitatea de a recepționa mesajele transmise de ceilalți;
- Receptează corect aceste mesaje, descifrând intențiile și ideile exprimate;
- Dovedește abilități de interogare a partenerilor de comunicare; nu acceptă o opinie înainte de a o supune unei analize critice;
- Construiește mesaje în așa fel încât să fie ușor înțeles;
- Se exprimă clar, concis și convingător;
- Respectă rigorile gândirii (corectitudinea logică);

- Prezintă argumente în sprijinul celor afirmate;
- Mesajele emise sunt consistente sub aspectul conținutului;
- Evită pretenția de a proclama adevăruri incontestabile, dar care nu au fost demonstrate;
- Exprimarea este exactă, nuanțată, articulată corect, armonioasă și expresivă;

Activitățile de predare și învățare a disciplinelor socio-umane presupun acte de comunicare deosebit de complexe, al căror scop nu se rezumă doar la un simplu schimb de informații, ci vizează, deopotrivă, și dezvoltarea capacităților de a dialoga și de a coopera în condițiile acceptării pluralismului și valorizării pozitive a diferențelor, modelarea convingerilor și credințelor, formarea unor comportamente moral-civice dezirabile. Toate acestea reprezintă obiective de referință realizabile în cadrul unor activități de învățare precum: conversația dirijată sau dezbateră liberă pe o anumită temă, în legătură cu un subiect controversat, care solicită exprimarea părerilor, a convingerilor, a sentimentelor personale. Performanțele discursive ale actorilor implicați sunt condiționate de consistența de conținut a mesajelor, de respectarea exigențelor de ordine, coerență și claritate, de rigoarea argumentelor sau demonstrațiilor utilizate etc. Dezvoltarea competențelor de comunicare permite elevilor atingerea unui nivel superior al unor astfel de performanțe.

2. DIALOGUL DIDACTIC ȘI PROBLEMA ÎNTEMEIERII SUȘȚINERILOR

Dialogul este esențial în realizarea a ceea ce numim „educație pentru comunicare”. În cadrul schimbului discursiv de opinii, purtat asupra unor chestiuni controversate, fiecare dintre participanți urmărește să-și susțină nu numai punctul de vedere, ci și să-l convingă pe interlocutor și să-l atragă de partea ideilor pe care le-a propus, îndepărtându-l eventual de altele. De aceea:

„Acțiunea purtată conștient de către un subiect de a dezbate o chestiune ce are cel puțin două soluții alternative la care s-ar putea opta argumentativ, împreună cu partenerul care afirmă una dintre aceste alternative, o numim dialog. Acțiunea e dusă cu scopul de a impune una din alternative ca soluție comună” (Gheorghe Minai. 1987, p.34).

Într-un dialog sunt vehiculate interogații, puncte de vedere diferite, perspective de interpretare și argumentare la care

participanții au ajuns printr-un demers de tip reflexiv. Aceștia își comunică reciproc opiniile, ca soluții alternative, cu privire la problema pusă în discuție, argumentându-și fiecare poziția. Dialogul este acea formă a comunicării în care fiecare din participanți are acces, în orice moment, la fiecare din cele două roluri: emițător și receptor (întrebător și respondent). Este foarte important ca cei implicați în dialog să se considere parteneri în soluționarea unor probleme, dar care văd lucrurile diferit, fapt pentru care trebuie lăsați să spună fiecare ce gândește și să fie ascultați cu atenție. Opiniile și argumentele celuilalt trebuie înțelese și luate în considerare, astfel relația dialoagală nu poate fi eficientă. Între ei, subliniază Gh. Mihai, este necesar să se stabilească „o relație interpersonală de comunicare simetrică, ca partenerii ce colaborează să întemeieze neconstrângător, unul pentru celălalt, o alternativă” la problema cu care se confruntă; această simetrie constă în faptul că:

„... dialoganții au aceleași șanse și disponibilități de a conduce dezbateră, de a propune argumente, de a accepta sau respinge argumentele celuilalt, de a analiza valori specifice afirmațiilor și negațiilor și de a stabili sensurile obiectivelor” (ibidem, p.36).

Nu este vorba aici de învingători și învinși, căci nimeni nu poate emite pretenția că este atotștiutor. Dacă vreunul dintre interlocutori consideră că este singurul deținător al adevărului, și că, în consecință, susținerile sale nu pot fi puse la îndoială, atunci el va privi susținerile celuilalt ca fiind sigur greșite și, deci, de neluat în seamă. Dimpotrivă, dialogul presupune deschidere spre celălalt și influențare reciprocă a punctelor de vedere, căci interlocutorii nu comunică altceva decât opinii.

Această formă de comunicare înlătură adeziunea necondiționată la anumite puncte de vedere, considerate a priori ca fiind de neclintit, infailibile, definitive. Dialogul exclude recursul la argumentum adhominem și promovează confruntarea punctelor de vedere diferite, chiar divergente. Nu se renunță la propria opinie în favoarea alteia, decât dacă aceasta este convingătoare prin forța argumentelor care o susțin. Dialogul angajează subiecții participanți într-o confruntare colectivă, care presupune reflecția critică asupra ideilor partenerului, aprofundarea, interpretarea și corectarea lor. Pe baza confruntării se construiesc noile idei. Prin respingeri și acorduri partenerii converg, de preferat persuasiv, spre o soluție finală, care reprezintă o

„modalitate opinabilă comună” asumată și interiorizată. Despre subiectul implicat într-o astfel de acțiune Gh. Mihai scrie:

„Nu i se poate atribui calitatea de dialogant decât celui care efectiv participă asumativ la un proces de comunicare intențională, antrenat aici să schimbe organic idei colaborând întru soluționarea unei probleme. Dialogantul este opinant, căci dialogul înfăptuiește soluționarea acelei probleme ale cărei alternative – soluții reprezintă opinii apte să fie susținute argumentativ; un astfel de dialog este constructiv, dependent de capacitatea subiecților de a discerne datele problemei, de selectarea posibilităților de soluționare optimă, de alegere, de cântărire și de opțiune critică a argumentelor, în care pro și contra se confruntă în câmpul agonice până la sinteza finală” (ibidem, p.40).

Dialogul nu se confundă cu o simplă transmitere de mesaje, specifică discursului monologal, ci este o formă a comunicării în care se produc problematizări și mai multe soluții posibile susținute prin argumente. Fiecare dintre participanți comunică propria soluție-alternativă și caută să cerceteze critic propunerea partenerului. Are loc un schimb de opinii, ce trebuie să permită degajarea unei soluții comune pentru chestiunea pusă în discuție. În lipsa acesteia ne-am afla în fața unui așa-zis „dialog al surzilor”. Angajarea în dialog presupune opțiunea deschiderii spre celălalt. Hotărâtoare este confruntarea punctelor de vedere, care generează idei noi, asumate de către subiecții implicați, în perspectiva realizării acordului.

Dialogul reprezintă pentru elev un prilej de a problematiza, interoga, cerceta împreună cu ceilalți. Elevul va învăța, pe această cale, să-și exprime opiniile să gândească și să se comporte democratic, să accepte diversitatea de idei, să fie înțelegător și tolerant, să-i respecte pe ceilalți. Comunicarea cu ceilalți, în forma dialogului, îl va ajuta pe elev nu numai să-și dezvolte capacitatea de argumentare și contraargumentare, ci și să descopere valori pe baza cărora își va fixa o linie personală de conduită în acord cu ceea ce simte, gândește, dorește, să elaboreze un sistem de reprezentări, idei și concepții care să-l conducă treptat spre configurarea unui model de viață.

Scopul oricărei acțiuni comunicative este schimbul de informații. În unele situații se vehiculează cunoștințe al căror adevăr nu poate fi pus sub semnul îndoielii, acestea fiind produsul unei cunoașteri demonstrative, care are întotdeauna ca rezultat adevăruri

necesare. Dar atunci când elevii se antrenează într-o acțiune comunicativă ce ia forma dialogului sau dezbaterii colective (polilogul) purtate asupra unei probleme sunt elaborate mai multe răspunsuri posibile, răspunsuri conținând fiecare o soluție relativă la problema respectivă. Ideile astfel exprimate circumscriu un univers al judecății opinabile, care se înrădăcinează în experiența cognitivă a subiectului. În timp ce descripțiile cognitive sunt expresii ale unei raportări obiective la realitate, opiniile constau în adoptarea unei atitudini cognitive, dar și afective, de natură subiectivă. Consecința unei astfel de atitudini este afirmarea unor puncte de vedere diferite asupra aceleiași probleme, lucru ușor de sesizat mai ales în cazul reflecției filosofice, marcată de opinii extrem de variate. Enunțurile filosofice nu se pretează la proceduri de verificare la fel de puternice ca cele aplicabile enunțurilor aparținând științelor naturii. Ele sunt considerate acceptabile în măsura în care nu sunt contradictorii și se susțin reciproc, după cum precizează Constantin Noica (Devenirea întru ființă, 1981). Filosofia nu evoluează atât prin soluții, cât prin probleme, susține Constantin Noica, pentru care cei mai importanți filosofi sunt cei care au pus probleme noi, adică au deschis noi orizonturi meditației filosofice. Ca urmare a devenirii lumii și cunoașterii, orice soluție a unei probleme filosofice este doar relativă, ceea ce i-a determinat pe mulți autori să considere că în filosofie perene sunt doar întrebările, nu și răspunsurile.

Deosebit de importantă pentru orice demers de cunoaștere și comunicare este problematica întemeierii. O idee poate fi susținută doar dacă i se asigură o întemeiere rațională; ea nu poate fi acceptată înainte de a fi demonstrată sau argumentată. Conform binecunoscutului principiu al rațiunii suficiente, nicio idee nu trebuie admisă fără o întemeiere logică, fără o fundamentare. Cel ce susține ceva trebuie să-și pună întrebarea: Ce temeiuri ofer pentru ca ceea ce afirm să fie luat în considerare și acceptat? Orice susținere are nevoie de întemeiere, care nu face decât să justifice admiterea pretențiilor sale de validitate. Dar ce înțelegem prin întemeiere?

„Întemeierea este operația prin care se indică temeiul logic al susținerilor, adică o propoziție sau un șir de propoziții din care propoziția în cauză se poate deriva pe baza unui procedeu logic valid” (Andrei Marga, 1991, p.294).

Întemeierea se face, după cum a arătat încă Aristotel, în forma

logică a raționamentelor sau a înlănțuirii de raționamente, cu toate că nu se confundă cu acestea. Și întemeierea și raționamentul, precizează Andrei Marga, sunt operații logice, dar în timp ce prin raționament se extinde cunoașterea în raport cu propozițiile date, întemeierea este menită doar să asigure „satisfacerea sau respingerea pretențiilor de validitate legate de acestea”.

Aristotel a fost cel care a elaborat, pentru prima dată, o teorie logică a întemeierii, distingând două forme ale acesteia: întemeierea demonstrativă și întemeierea argumentativă. Criteriul în funcție de care s-a realizat distincția a fost cel al solidității cognitive a premiselor (An? //to).! prima, I, 24 a). Pentru Aristotel, demonstrația este:

„... un silogism științific, adică un silogism a cărui posesiune este însăși știința. Admițând acum că definiția noastră, a cunoașterii științifice este corectă, cunoașterea demonstrativă trebuie să rezulte din premise adevărate, prime, nemijlocite, cunoscute mai bine și mai înainte decât concluzia, ale cărei cauze sunt ele” (Analitica secunda, \, 2, 7 Ib).

Demonstrația se prezintă în forma logică a unui silogism deductiv. Datorită faptului că punctele de plecare (premisele) sunt afirmații adevărate, concluzia se impune ca fiind cu necesitate adevărată. Există însă situații, subliniază Aristotel, când cu privire la un subiect pot fi exprimate doar opinii, care, la rândul lor, trebuie întemeiate. În asemenea cazuri se recurge la întemeierea dialectică sau argumentativă. Aici avem de-a face cu premise doar probabile, dar acceptate de cineva, pl în urmare și concluzia este incertă.

Dacă demonstrația relevă ceea ce este în întregime cunoașterea certă, argumentarea relevă opinii posibil de admis în timp ce prima este obiectivă, cea de-a doua este subiectiv orientată. De aceea, toți cei care, după Aristotel, au studiat argumentarea, au făcut-o opunând-o modelelor demonstrației (Georges Vignaux, 1976, p.5). Printr-o întemeiere demonstrativă reușim să convingem pe cineva că o susținere este sigur adevărată, pe când printr-o întemeiere argumentativă urmărim să influențăm auditoriul, cu mijloacele discursului, să adere la o opinie, să accepte o idee, să fie de acord cu noi într-o privință. Demonstrația este specifică mai ales disciplinelor care au atins un grad mare de formalizare, în disciplinele socio-umane, unde cele mai multe susțineri sunt opinabile, forma de întemeiere utilizată este argumentarea. Încercări de întemeiere care iau forma

demonstrației, după modelul cunoașterii tematice, pot fi întâlnite și în domeniul filosofiei. Un exemplu ei ocvent este René Descartes. Atunci când susține: „Dubito ergo cogito, cogito ergo suni”, Descartes stabilește în mod deductiv adevărul unei propoziții corelând-o, printr-o legătură necesară, cu alte propoziții al căror adevăr este evident. Acesta nu este un caz izolat, când raționalitatea filosofică s-a străduit să ia ca model înlănțuirile de raționamente matematice. Îl putem invoca, în acest sens, și pe Spinoza, cel care a scris „Ethica ordine geometrico demonstrată”, considerând că orice explicație este în esență deductivă. Tot ceea ce înțelegem cu adevărat decurge cu necesitate logică din câteva adevăruri de bază sau axiome de maximă generalitate, logic imposibil să fie negate.

Aristotel a arătat că argumentarea nu există decât cu privire la opinie și că orice opinie este generatoare de dezacord, de conflict. Scopul urmărit este acceptarea opiniei de către un interlocutor, adică transformarea unei disensiuni în consens. Nevoia de argumentare este, de fapt, indicele unei îndoieli cu privire la o anumită poziție, care nu este suficient de clară sau nu se impune cu o forță suficientă. Așadar, se argumentează ori de câte ori soluția nu este logic necesară și nu se impune ca fiind evidentă. Atunci când dorim să aflăm cât de bine este întemeiată o anumită opinie, nu căutăm altceva decât să știm cât de mari sunt șansele ca respectiva opinie să fie acceptată.

Opinia reflectă un mod personal de înțelegere, ce stă sub semnul relativismului. De aceea, afirmarea unei opinii constituie un prilej de discuție și controversă. Datorită acestui fapt, o întreagă tradiție filosofică, marcată de obsesia cunoașterii ca luare în stăpânire a adevărului absolut, valabil oricând, oriunde și pentru orice, a perpetuat un dispreț profund față de opinie, pe care a denunțat-o ca fiind o formă inferioară de cunoaștere, fragilă și instabilă (V. Florescu, 1973). În ton cu această atitudine, Platon, în Republica, acorda opiniei un loc intermediar între știință și ignoranță. Disprețul a fost puternic alimentat, mai apoi, de către Scolastică și raționalismul modern. Pentru Kant, de exemplu, opinia presupune a considera ceva ca adevărat, dar cu conștiința unei insuficiențe în probare.

În cadrul procesului instructiv-educativ comunicarea îmbracă adesea forma dialogului sau a dezbaterei colective (polilogul). Între participanți se stabilește un schimb critic de opinii susținute argumentativ, cu privire la o anumită chestiune pusă în discuție.

Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane antrenează frecvent elevii în astfel de interacțiuni, pentru că aici cele mai multe teme presupun soluții opinabile. Acesta este un domeniu în care se manifestă o varietate bogată de opțiuni în înțelegerea omului și a lumii dintr-o perspectivă subiectuală, în care se confruntă puncte de vedere și interpretări diferite. Adeziunea pentru o anumită opțiune și-o dau cei care găsesc în ea temeiul cognitiv și afectiv pentru propriile năzuințe și speranțe comprehensive.

Angajându-se în diferite forme de dezbatere dialogale sau polilogale purtate în legătură cu o anumită problemă, organizate sau spontane, elevii își promovează punctele de vedere personale susținându-le cu argumente. Intenția fiecăruia este de a-și exprima opinia, ca soluție la problema dată și de a-i convinge pe ceilalți, cu ajutorul argumentelor, de justetea opțiunii sale. Niciuna dintre opiniile avansate nu este împărtășită de către participanții la dezbatere înainte de a fi supusă unei analize critice. Cei care le-au emis trebuie să facă față întrebărilor și obiecțiilor, căci modul în care li se răspunde poate fi contestat. Asentimentul se obține prin căderi de acord între participanți, în urma analizei critice a argumentelor susținătoare.

Opiniile reprezintă soluții subiective pentru o problemă, care permite susținerea de alternative ce urmează să fie supuse unei analize comune. Ele vor fi acceptate numai dacă se dovedesc întemeiate prin argumente convingătoare. De aceea, cel care își afirmă punctul de vedere și îl promovează într-un context comunicativ, trebuie să aducă și argumente susținătoare pentru a-l putea impune.

„Argumentând, subiectul propune spre examinare susțineri potrivite cu teza sa, dar numai colaborarea cu partenerul, care face obiecții, pune întrebări, aduce completări și precizări, îi poate da speranța să obțină adeziunea, să obțină consensuri lucrative în fiecare etapă a desfășurării discursului argumentativ” (Gh. Minai, Șt. Papaghiuc, 1985, p.71).

Inițial pus sub semnul întrebării sau chiar contrazis, punctul de vedere afirmat tinde să devină consensual în urma activității de analiză la care este supus de către subiecții antrenați în soluționarea comună a problemei. Expresia colaborării, precizează autorii citați, este acordul dat de către partenerul de comunicare pentru fiecare argument propus. Tendința este ca o anumită modalitate opinabilă să se „comunizeze” și în acest scop pot fi valorificate și argumente ale

partenerului.

3. DISCURSUL ARGUMENTATIV

Discursul argumentativ este o cale de comunicare a cunoștințelor asumate ca opinabile. Argumentarea este indispensabilă unui astfel de demers, întrucât asigură temeiul pentru cutare sau cutare concluzie. Într-o situație concretă un subiect acționează asupra altui subiect, individual sau colectiv, cu intenția de a-i modifica reprezentarea pe care o are asupra unei stări de lucruri, atitudinea și comportamentul, exclusiv prin mijloacele discursului. Numeroși autori, precum J.B. Grize (Logique et langage, 1990), numesc argumentarea ansamblul de strategii discursive ale unui orator A, care se adresează unui auditoriu B în scopul modificării, într-un sens dorit, a judecății sale asupra subiectului S. Acest scop se urmărește din perspectiva unei intersubiectivități constructive și cooperante.

Discursul argumentativ se prezintă ca o construcție cognitivă, ce se clădește pe informațiile de care dispune subiectul locutor, în legătură cu problema pusă în discuție. Scopul său este obținerea adeziunii auditoriului la soluția propusă. Dar spre deosebire de demonstrație, care relevă adevăruri necesare, în argumentare intervine problema adevărurilor admise în urma acordului. Prima este fondată pe o structură formală care determină logic o concluzie necesară, cea de-a doua presupune intervenția celui ce argumentează și pertinența opțiunilor.

Caracteristic discursului argumentativ este faptul că în încercarea de întemeiere a afirmațiilor și de convingere a auditoriului sunt utilizate atât mijloace logice, cât și mijloace retorice. Pentru atingerea scopului, locutorul recurge la proceduri argumentative, care se concretizează în angajarea unor operații de ordin logic, dar și de ordin retoric. Într-un discurs argumentativ, precizează Constantin Sălăvăștru (1994, p.227), operațiile de ordin logic sunt însoțite de operații de ordin retoric. Primele asigură raționalitatea discursivă, ultimele asigură performanța discursivă a unei intenții argumentative. Orice argumentare rezidă într-un ansamblu de raționamente ce susțin o afirmație. Numai dacă ia forma inferențelor un discurs poate fi argumentativ, poate fi o argumentare, susține Andrei Marga (1991, p.306). Dar valoarea unei argumentări nu depinde numai de structura sa logică, dimensiunea retorică a discursului fiind foarte importantă pentru influențarea receptorului. Constantin Sălăvăștru identifică două

tipuri de operații retorice:

a). operații retorice de ordine – structurează discursul (ordinea argumentelor) pentru o cât mai bună realizare a scopului propus; b). operații retorice asupra conținutului – figurile retorice, cu rol persuasiv, care sporesc eficacitatea impactului asupra sensibilității auditoriului; auditoriul poate fi influențat pe cale rațională, prin procedee de ordin logic, dar și pe cale afectiv-emoțională, care se manifestă prin procedee de ordin retoric. De aceea, putem spune că argumentarea îndeplinește un dublu rol (Gh. Mihai, St. Papaghiuc, 1985):

a). susține semnificația cognitivă a obiectului gândit. Sub acest aspect argumentarea are o performanță intelectuală; b). susține fondul afectiv (certitudinea subiectului în asumarea sa). Sub acest aspect argumentarea este o forță perlocuționară.

Pentru a se putea impune în fața auditoriului, opinantul face apel la toate mijloacele, logice și retorice, care ar putea ajuta unei astfel de intenții. Unul dintre aceste mijloace, care ține de retorică, este limbajul metaforic, prin folosirea căruia sporește eficacitatea discursului argumentativ. Ca instrument al retoricii, metafora conferă plasticitate limbajului, ceea ce place auditoriului. Departe de a fi un simplu procedeu de exprimare și un „ornament” retoric, metafora este și o formă de gândire și un instrument de cunoaștere. Esența mecanismului metaforic rezidă în înțelegerea și exprimarea unei categorii în termenii altei categorii, relevând în acest fel semnificații oculate, inaccesibile în mod direct. Sub aspect cognitiv, metafora este un transfer de semnificații realizat printr-o substituție analogică (R. Robaye), care accesibilizează, informează, explică facilitând comprehensiunea. Metafora „argumentează”, afirmă V. Dospinescu (1998), în sensul că stimulează și potențează înțelegerea, grăbind și fortificând aderarea la un anumit punct de vedere susținut.

Argumentarea este situațională, ea este întotdeauna relativă la o situație (Georges Vignaux, 1976). Prin argumentare, arată Chaïm Perelman și L. Olbrechts-Tyteca (1970), se urmărește influențarea intensității adeziunii unui auditoriu la tezele exprimate, cu mijloacele discursului, fără a ignora complet, considerându-le drept irelevante, condițiile psihice sau sociale în afara cărora argumentarea rămâne fără obiect sau fără efect. Reușita sa este determinată și de situația auditoriului, a cărui adeziune se dorește a fi obținută. Un argument nu

produce același efect la toți partenerii de comunicare, deși el este corect din perspectivă logică. Uneori corectitudinea logică nu este suficientă pentru a impune teza. Acceptarea argumentului depinde și de relația cu înțelesul conferit de interlocutor problemei discutate. Emitentul îl propune, iar interlocutorul îl admite, dacă pentru el are nu numai o forță probativă, ci și o rezonanță afectivă.

Intenția subiectului ce construiește un discurs argumentativ nu se rezumă doar la a comunica o soluție pentru problema dată, ci și de a-i determina pe ceilalți să și-o împărtășească. Argumentarea este o acțiune de justificare și de convingere. Cel ce o întreprinde caută să influențeze pe ceilalți și să-i convingă de justetea punctului său de vedere. În fața sa stă o altă persoană, a cărei raționalitate este „contaminată” de afectivitate. Convingerea este operată prin constrângeri dictate de structuri logice argumentative și de seducția afectivă, căci „noi suntem sensibili și la forța afectivă și la corectitudinea gândirii” (Gh. Mihai, St. Papaghiuc, 1985, p.18). Lumea ideilor poate fi tratată izolat de lumea afectelor, dar nu există separat de aceasta. Din acest motiv, orice efort de argumentare trebuie să se orienteze nu numai după probleme, ci și după persoane. Într-un discurs argumentativ structurile raționale se împletesc cu cele emoționale. Argumentele sunt combinate după reguli formale și cerințe psihologice particulare. Astfel, între mijloacele de influențare regăsim, alături de constrângerea argumentelor, persuasiunea obținută pe calea emoției și sugestiei.

Antrenarea elevilor într-un discurs argumentativ are multiple consecințe pozitive în plan cognitiv și comunicativ. Desfășurarea unei astfel de acțiuni este îngreunată atunci când elevii argumentează insuficient și ambiguu sau când nu țin seama de convingerile celorlalți, de certitudinile și incertitudinile lor, de sentimentele și aspirațiile pe care le au. Pentru a duce la bun sfârșit un discurs argumentativ este necesar să respecte un minimum de exigențe, cum ar fi:

- Respectarea regulilor de derivare, pentru a se obține o argumentare validă;
- Coerența, rigoarea și consistența argumentării;
- Ordonarea și articularea argumentelor în interiorul discursului, astfel încât acestea să servească în chipul cel mai fericit scopului urmărit prin discurs;
- Să se ofere un număr cât mai mare posibil de argumente în

sprijinul opiniei afirmate;

Discursul argumentativ este omniprezent în domeniul disciplinelor socio-umane, deoarece aici este ușor sesizabilă o pondere mai mare a argumentării, decât a demonstrării. În predarea și învățarea acestor discipline, elevii au multiple ocazii să-și exprime opiniile și să decidă între alternative. O întemeiere prin demonstrație a soluțiilor oferite diferitelor probleme abordate și discutate este greu, dacă nu chiar imposibil, de realizat, dar trebuie totuși realizată o întemeiere și în mod inevitabil aceasta ia forma argumentării. Competența argumentativă este o condiție a competenței de comunicare, deoarece fundamentează exprimarea liberă a elevilor, luarea deciziilor, contracararea erorilor și dinamismul intelectual.

Dialogul și argumentarea fac parte din viața cotidiană a indivizilor. Comunicarea socială, ca exercițiu democratic, nu poate fi concepută în afara cadrului metodologic pe care acestea îl presupun. Prin dialog și argumentare (sau contraargumentare) pot fi evitate manipulările și presiunile susceptibile să convertească o opinie discutabilă în dogmă. De aceea, forma și dezvoltarea competențelor de comunicare trebuie să se regăsească în centrul preocupărilor educaționale.

VI. COMPETENTE DE RELAȚIONARE

1. EDUCAȚIA PENTRU INTEGRARE SOCIALĂ

Un obiectiv deosebit de important al predării și învățării disciplinelor socio-umane îl constituie formarea elevului în perspectiva interacțiunilor complexe cu ceilalți în cadrul societății. Configurarea deprinderilor cetățenești sau modelarea socio-morală a comportamentului individual, în scopul participării conștiente și responsabile la viața societății, reprezintă sarcini educaționale ce nu pot fi ignorate.

Pregătirea individului pentru integrarea activă în viața socială presupune și dezvoltarea competențelor de relaționare și adaptare la situațiile noi, datorate schimbărilor survenite în societate. Realizarea unor astfel de obiective presupune din partea elevilor:

- Participarea la dezbateri, negocieri, rezolvări de probleme în grup;
- Acceptarea și îndeplinirea unor sarcini sau responsabilități cu rezonanță socială;
- Exersarea unor roluri în cadrul activităților de grup;

- Participarea la stabilirea scopurilor sau regulilor grupului;
- Recunoașterea situațiilor în care e nevoie de acțiune;
- Luarea unor decizii privind acțiunile potrivite în diferite situații;
- Influențarea persoanelor și instituțiilor în scopul soluționării unor probleme sociale;
- Analizarea și aprecierea propriului comportament în grupurile din care fac parte;
- Analizarea și aprecierea relațiilor interpersonale în care sunt implicați și
- Identificarea unor soluții pentru situații conflictuale reale sau potențiale;
- Respectarea personalității celorlalți, a legalității, ordinii sociale, drepturilor și libertăților cetățenești;

Toate acestea au un impact deosebit în plan comportamental, sub aspect cognitiv și afectiv-atitudinal, ceea ce este foarte important pentru împlinirea propriei personalități și pentru societate.

Discuțiile dintre elevi, confruntarea opiniilor, argumentarea și contraargumentarea, rezolvarea unor sarcini în cadrul activităților de grup au urmări nu numai în plan cognitiv și comunicațional, ci și asupra formării sociale a elevilor. În astfel de activități nu se produc doar schimburi de idei, ci și controlul reciproc și cooperarea, deci raporturi sociale, care constituie punctul de plecare al unor conduite dezirabile.

2. VALENȚELE FORMATIVE ALE ACTIVITĂȚILOR DE GRUP

Activitatea de grup se dovedește a fi eficientă nu numai în vederea realizării unor condiții mai bune formări intelectuale, dar și pentru realizarea obiectivelor de educație socială și morală.

S „Pe plan intelectual și afectiv, colaborarea favorizează schimburile, confruntările. Ea educă spiritul cetățenesc, la unii scoate în evidență spiritul de conciliere sau din contră, spiritul de opoziție, prin care se manifestă particularitățile individuale de caracter, face să apară și să fie cunoscuți conducătorii, liderii, cărora profesorii trebuie să le acorde o atenție specială” (Robert Dottrens, 1970, p.48).

I

Cooperarea în cadrul activităților de grup răspunde imperativelor sociale. Ca metodă activă de educație, ea este considerată a fi un antrenament în vederea integrării în viața socială.

Competențele de relaționare se dezvoltă foarte bine în cadrul activităților de grup, unde elevii își folosesc cunoștințele și priceperile pentru a duce la bun sfârșit o sarcină comună. În interiorul grupului se construiește un mediu dinamic propice stabilim relațiilor de face to face, care îl antrenează pe individ în procese de informare, comunicare, acțiune și creativitate. Un mediu care face posibilă manifestarea:

- Atitudinii de cooperare;
- Capacității de organizare și conducere;
- Capacității de luare în comun a deciziilor;
- Respectului pentru opiniile celui alt;
- Responsabilității individuale și colective;

Numeroase cercetări de psihologieQ. Piaget, G. Mugny, J.M. Monteil) au pus în evidență valențele formative ale activităților de grup. Jean Piaget a arătat efectele cooperării asupra dezvoltării gândirii copilului, care, atunci când se angajează într-o discuție, raționează mult mai bine, întrucât caută să evite contradicțiile în raport cu ceilalți. Contactele sociale au un rol important în dezvoltarea lui intelectuală, pentru că cooperarea cu ceilalți îi permite să depășească intențiile egocentrice inițiale și stereotipiile, ajungând la o gândire mobilă și coerentă. Dezvoltarea gândirii, arată Piaget, are loc prin efectuarea de operații, condiționate la rândul lor de schimburile de păreri și de coordonarea punctelor de vedere. Școala post-piagetiană de la Geneva (Doise, Mugny ș.a.) a continuat, pe urmele lui Piaget, să cerceteze influența pe care o are mediul social asupra dezvoltării structurilor cognitive ale individului, definindu-și concepția ca fiind interacționistă și constructivistă. Teza susținută este următoarea: procesul de învățare este unul de tip socio-cognitiv, copilul dezvoltându-se din punct de vedere intelectual prin interacțiune cu ceilalți. Dar să vedem, pe scurt, în ce constă valoarea schimbului intelectual și afectiv realizat în cadrul grupului, conform psihologiei piagetiene și post-piagetiene.

Într-o activitate de grup, când se urmărește soluționarea unor probleme, elevul se vede pus în fața unor puncte de vedere diferite de al său. Fiecare membru al grupului își exprimă părerea și o argumentează, comentează și interpretează, propune ipoteze de lucru și participă la luarea deciziilor. Pentru ca interacțiunea cu ceilalți să-și atingă scopul, elevul trebuie să ia în considerare toate opiniile

exprimate, să realizeze comparații și aprecieri critice, să participe la soluționarea comună a problemei pusă în discuție, ceea ce are un rol important în dezvoltarea sa intelectuală. Piaget arată că discuția nu este posibilă decât dacă fiecare participant este capabil să înțeleagă punctul de vedere al celuilalt și acest scop este posibil atunci când concepțiile sale nu sunt rigide, stereotipe sau dominate de propriul punct de vedere limitat. Așa se prezintă lucrurile atunci când gândirea individului dobândește o „organizare grupală”. Condițiile intelectuale ale cooperării într-un grup sunt îndeplinite, așadar, atunci când fiecare membru al său este capabil să-i înțeleagă pe ceilalți și să-și adapteze acțiunea și contribuțiile la ale acestora. Piaget a numit această capacitate de schimb reciproc între membrii grupului „reciprocitatea gândirii lor”. În cadrul grupului se creează un sentiment comun de responsabilitate, care îndeamnă pe fiecare să depună un efort maxim pentru soluționarea problemei cu care se confruntă. Dacă este necesar, grupul ia atitudine față de cei care încearcă să se sustragă îndatoririlor. Toate acțiunile întreprinse sunt coordonate și orientate în direcția identificării unei soluții comune. Are loc un proces de prelucrare a informațiilor oferite de membrii grupului și de evaluare a posibilităților, care se finalizează prin luarea unei decizii privind soluționarea problemei.

Studiile de psihologie au relevat superioritatea cognitivă a subiecților care lucrează în grup, deoarece posibilitățile lor agregate sunt net superioare posibilităților unui individ izolat. Consecințele sunt resimțite în plan individual. Progresele individuale, arată W. Doise și G. Mugny (1998), rezultă din participarea la anumite interacțiuni sociale și coordonarea punctelor de vedere. Cei doi au propus noțiunea de „marcaj social” pentru analiza intervenției reglărilor sociale în dezvoltarea cognitivă a individului. Ei au ajuns la concluzia că achizițiile individuale depind de dinamici colective și de forme relaționale. Așadar, interacțiunile sociale reprezintă o sursă de dezvoltare cognitivă, sporind performanțele intelectuale individuale.

Activitatea de grup are un efect de facilitare, ceea ce explică o mai mare rapiditate în execuție și rezultatele superioare obținute în îndeplinirea unei sarcini. Acest lucru este posibil deoarece aici are loc un schimb de informații și o combinație a aptitudinilor participanților. În grup dispune de mai multă informație, deoarece fiecare dintre membrii săi își aduce contribuția și, totodată, are acces la experiențele

celorlalți. Intervine, ca efect statistic, o creștere ipotetică a resurselor (I. Radu, 1994), care are ca rezultat o productivitate superioară în rezolvarea problemelor. În grup are loc o compensare a cunoștințelor, întrucât membrii săi pot sesiza aspecte multiple, pot realiza asociații, corelații, dezvoltări ale ideilor avansate, astfel încât ajung la un rezultat inedit (Al. Roșca, 1981). Pe de altă parte, situația de coacțiune devine o sursă potențială de activare, stimulare, motivare și de contagiune a pasiunii. Schimburile pe plan individual și social astfel realizate contribuie la dezvoltarea personalității individuale.

Interacțiunea nu este necondiționat o sursă a dezvoltării, pentru că, de exemplu, ar putea permite apariția procesului de imitare. Progresele individuale pot fi generate de interacțiuni sociale, dar nu orice fel de interacțiune socială prezintă caracteristicile propice dezvoltării, precizează W. Doise și G. Mugny, pentru care interacțiunile dintre indivizi sunt constructive doar dacă are loc o confruntare între soluții divergente. Dinamica dezvoltării cognitive rezultă, de fapt, dintr-un conflict de comunicare socială: „posibilitatea deplină de confruntare interindividuală este necesară pentru ca interacțiunea să fie constructivă” (W. Doise, G. Mugny, 1998, p.72). Fiecare dintre membrii grupului își prezintă propriul punct de vedere și dacă punctele de vedere exprimate sunt diferite, atunci se va produce un conflict socio-cognitiv care, așa cum am văzut anterior, constituie una din sursele esențiale ale dinamicii cognitive.

„Cooperarea nu reprezintă uniformizarea conduitelor, ci crearea unui spațiu finalizat de o sarcină care le cere actorilor să stabilească o interdependență funcțională necesitând conflictualizări cognitive minimale” (Jean-Marc Monteil, 1997, p.89).

Între membrii grupului, ca actori ai unui grup social, se stabilește o întreagă rețea de relații interpersonale, ce le determină performanțele. De aceea, dezvoltarea structurilor intelectuale ne apare ca fiind o construcție socio-cognitivă. Dar după cum arată reprezentanții psihologiei sociale, practica activităților de grup presupune o asemenea organizare, încât aceste interacțiuni să fie generatoare de confruntări socio-cognitive, pentru că „interacțiunea socială nu este constructivă decât dacă induce o confruntare între soluțiile divergente ale partenerilor” (W. Doise, G. Mugny, 1998, p.97). Conflictele trebuie să fie suficient de importante pentru a-i determina să elaboreze instrumente cognitive, care să le permită o rezolvare

adecvată. Despre valoarea acestei confruntări se afirmă:

„... controversa favorizează curiozitatea de a ști și incertitudinea cu privire la justetea vederilor proprii, o căutare activă a informației complementare și, ca urmare, o performanță superioară” (ibidem, p.208).

Învățarea este un proces individual, precizează Ioan Cerghit (1983), dar datorită faptului că se realizează în cadre social-grupale și relaționale este, deopotrivă, un proces social într-un dublu sens:

a). În contexte școlare rezultatele individuale sunt influențate de nivelul performanțial al grupului; b). În școală, elevii își însușesc nu numai cunoștințe, priceperi și deprinderi, ci și comportamente sociale, tipuri de relații și raporturi sociale;

Următoarele comportamente ale profesorului stimulează, în diverse situații de predare-învățare, așa-numita „dezvoltare socială” a elevilor:

- Stimulează sensibilitatea elevilor față de problemele cu care se confruntă comunitățile din care fac parte;

- Încurajează elevii să abordeze activ problemele sociale, politice sau economice;

- Oferă elevilor ocazii de a participa la luarea deciziilor și la stabilirea regulilor;

- Concep activități și ridică probleme care solicită reflecția elevilor în domeniul etic și social;

- Încurajează adeziunea lor la principii etice și sociale sănătoase;

- Stimulează simțul de răspundere și respectul față de ceilalți;

- Ajută elevii să respecte diferențele individuale și de grup;

- Ajută elevii să înțeleagă condiționarea cauzală a propriilor acțiuni;

- Stimulează dezvoltarea afectivă și integrarea socială a elevilor (sentimente de apartenență la grup, responsabilități față de ceilalți etc);

Activitatea de grup poate fi organizată nu numai în vederea realizării celor mai bune condiții ale formării intelectuale, ci și pentru scopuri de educație morală și socială. Putem considera, așadar, că ansamblul manifestărilor relaționale este determinant pentru evoluția personalității elevilor. Contribuția activităților de grup la dezvoltarea personalității elevilor, sub aspect moral și social, ar putea fi sintetizată

altfel:

- Favorizează formarea trăsăturilor pozitive de caracter și personalitate: inițiativă, principialitate, cooperare, spirit critic și autocritic, respect reciproc;

- Elevii au ocazia să-și cunoască mai bine aptitudinile, calitățile intelectuale și morale, de voință și caracter;

- Permit manifestarea și consolidarea calităților moi ale: colegialitate, sinceritate, onestitate, modestie, altruism;

- Formează trăsături morale pozitive ale comportamentului elevilor: solidaritate, perseverență, responsabilitate etc;

- Îmbogățesc experiența socială a elevilor, obișnuindu-i să gândească prin reciprocitate, să țină seamă de opiniile celorlalți;

Raporturile interpersonale stabilite în cadrul activităților de grup determină nu doar achizițiile cognitive ale elevilor, ci și pe cele dezirabile în plan moral și social. Procesul de influențare reciprocă își aduce o contribuție importantă la formarea personalității elevului. Prin interacțiunea cu ceilalți, elevul achiziționează și interiorizează elemente socio-culturale – simboluri, valori, norme, modele, aspirații, idealuri – pe care le integrează în structura personalității sale, ceea ce îi facilitează integrarea socială. Se dezvoltă trăsăturile morale: generozitatea, altruismul, solidaritatea, dăruirea de sine. Dacă privim educația drept un proces de socializare, atunci dezvoltarea competențelor de relaționare trebuie să reprezinte un obiectiv ce nu poate fi ignorat.

3. DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL

Prin predarea disciplinelor socio-umane sunt transmise și însușite de către elevi norme și valori, care stau la baza formării unor comportamente dezirabile în plan social. Influența formativă afectează principalele componente ale personalității, modelând disponibilitățile de participare și autorealizare socială. Asimilarea experienței sociale și dezvoltarea competențelor specifice îi ajută pe elevi să se comporte ca membri ai unui grup social, să îndeplinească anumite roluri sociale. Se creează, în acest fel, premisele adaptării și integrării active a individului în societate.

Integrarea socială este rezultanta comunicării și asimilării unor modele comportamentale sau de acțiune, adecvate condițiilor existenței sociale. În cadrul lecțiilor de sociologie, de exemplu, elevii acumulează cunoștințe și își dezvoltă competențe și atitudini, care

contribuie la structurarea unui comportament prosocial indispensabil inserției în viața socială. Modelarea socială a indivizilor, astfel încât să fie capabili de autorealizarea în cadrul comunității, presupune dobândirea unui comportament cu valoare adaptativă și integrativă.

Prin predarea și învățarea disciplinelor socio-umane se urmărește dezvoltarea competențelor de comunicare, relaționare și participare la viața socială, economică și politică, indispensabile asumării, de către elevi, a așteptărilor de rol venite din partea societății. Dezvoltarea unor astfel de competențe contribuie la structurarea comportamentului prosocial, care îi va permite elevului să răspundă solicitărilor sociale dinamice, în diverse situații de viață și activitate. Dobândirea acestor comportamente este o condiție sine qua non a socializării individului.

Un comportament prosocial demonstrează acel individ care se conformează și, mai mult, contribuie la consolidarea unor norme și valori dominante, manifestând o disponibilitate sporită pentru participarea la acțiuni vizând schimbarea socială. Conform Dicționarului de psihologie socială (1981), comportamentul prosocial este un „comportament caracterizat prin orientarea spre valori sociale”. În literatura de specialitate (Septimiu Cheleea, 1984) întâlnim următoarele accepțiuni ale acestui profil comportamental:

- Comportament orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea, dezvoltarea celorlalte persoane (J. Reykowski);

- Acte intenționate care ar putea avea consecințe pozitive pentru alții, fără a se aștepta o răsplată externă (A. Baum, R.D. Fischer);

O definiție cuprinzătoare, care face referire la fenomene variate: ajutorarea, protejarea și sprijinirea semenilor, apărarea proprietății, dreptatea și echitatea etc., ne oferă Septimiu Cheleea:

„... acel comportament intenționat, realizat în afara obligațiilor profesionale și orientat spre susținerea, conservarea și promovarea valorilor sociale” (1994, p.118).

1 Manifestarea comportamentului prosocial este dezirabilă în perspectiva acțiunii sociale, care presupune însă responsabilitate și reciprocitate. Se are în vedere individul concret, cu ideile, normele, valorile și sentimentele sale.

Construirea demersului didactic, orientat înspre formarea comportamentului prosocial presupune proiectarea unor activități de

învățare, care să faciliteze integrarea cunoștințelor, competențelor și atitudinilor într-un profil formativ adecvat rolului cetățeanului într-o societate aflată în continuă schimbare. Pregătirea elevilor pentru integrarea socială presupune dezvoltarea comportamentului prosocial prin:

- Activități de acumulare a cunoștințelor despre societate, a normelor, valorilor și atitudinilor dezirabile;
- Activități de informare asupra comunității locale: studii de caz, sondaje de opinie, buletine informative;
- Activități în care se discută cazuri reale sau imaginare de conflicte valorice;
- Activități în care se simulează o situație conflictuală, pe care elevii urmează să o rezolve;
- Activități de investigare (tip proiect sau cercetare de teren) care necesită munca în echipă;
- Activități de conversație dirijată, dialog liber și dezbateri pe o anumită temă;
- Activități de negociere, luare de decizie, alegerea liderului de grup;
- Exerciții de rezolvare a conflictelor;
- Activități de influențare a deciziei, colaborarea cu organizații civice etc.

Comportamentul prosocial se conturează pe baza capacităților de integrare și participare socială. Antrenarea elevilor în amintitele tipuri de activități conduce la dezvoltarea capacităților de relaționare, participare, acțiune și cooperare, care contribuie la îndeplinirea unor roluri și responsabilități sociale.

Prin efectele formative și informative scontate, predarea și învățarea disciplinelor socio-umane asigură elevilor o largă deschidere spre problematica vieții sociale și spre manifestări comportamentale corespunzătoare normelor și valorilor caracteristice societății în care trăiesc.

Abordarea unor teme de sociologie, precum: „Relațiile sociale”, „Condițiile vieții sociale”, „Acțiunea socială” etc., contribuie la formarea comportamentului prosocial și la interiorizarea principiilor de raționalitate socială.

Optimizarea acțiunilor sociale se întemeiază, în primul rând, pe aspectele ce țin de resursele umane ale dezvoltării umane:

competența, participarea activă, responsabilitatea socială, motivații și aspirații. Dezvoltarea este într-o strânsă dependență cu cota valorică a participării sociale și a autorealizării umane. Cunoștințele, priceperile, deprinderile și aptitudinile dobândite prin studiul disciplinelor socio-umane contribuie la formarea unui individ apt să răspundă unor astfel de exigențe. Se asigură elevilor, pe această cale, informații de natură socială, modele de urmat, imagini despre ceea ce este dezirabil sau indezirabil, prin prisma valorilor și normelor promovate în societate.

VII. COMPETENȚE DE UTILIZARE A CUNOȘTINȚELOR

1. UTILIZAREA CUNOȘTINȚELOR ÎN MANIERĂ CREATIVĂ

În condițiile societății contemporane, care solicită individului rezolvarea unor probleme de complexitate crescândă, cultivarea spiritului creativ constituie un obiectiv foarte important al procesului de învățământ. O atenție deosebită se acordă educării creativității și nu dopingului informațional și memorării excesive. Prin actualul Curriculum școlar se promovează un învățământ apt să formeze gândirea independentă și creativă a elevilor, valorificând întregul potențial intelectual, afectiv și motivațional al acestora.

A crea înseamnă a produce ceva nou (idei, teorii, modele, strategii de acțiune etc) în raport cu ceea ce este deja cunoscut. Rămâne însă de răspuns la întrebarea: Produsul creativității trebuie să fie nou pentru individ sau trebuie să fie nou în sensul unei contribuții aduse cunoașterii umane? D.P. Ausubel și F.G. Robinson (1981) consideră că numai indivizii capabili să-și aducă contribuția la sporirea cunoștințelor umane pot fi considerați cu adevărat persoane creatoare. Într-o astfel de perspectivă, măsura în care elevii se pot manifesta creativ este considerabil redusă. Pe de altă parte, autorii menționați afirmă că orice individ dispune de un potențial creativ și poate manifesta un comportament creator, pentru că orice individ posedă o experiență pe care o poate prelucra folosindu-se de operații, tehnici și scheme mintale. Prin urmare, Ausubel și Robinson (1981, p.625) operează distincția între „persoană creatoare” și „creativitate” (sau comportament creator). Persoană creatoare este cel care aduce o contribuție inedită sau originală, de mare valoare într-un domeniu, prin prisma cunoașterii umane în sensul ei absolut. În schimb, comportamentul creator generează produse noi numai prin raportarea la experiența trecută a individului. Sub acest aspect, realizările elevilor

pot fi considerabile.

Creativitatea are la bază acțiunea convergentă a mai multor factori, care, în literatura de specialitate sunt grupați astfel:

„Factorii psihici (individuali, nu psihosociali) ai creativității se pot repartiza în trei grupe: factori intelectuali (imaginație, gândire, inteligență, memorie, stil cognitiv etc), atitudinali și factori non-intelectuali și non-atitudinali, sau de personalitate, în sensul larg al cuvântului (motivații, atitudini, caracter, temperament, interese, aspirații, voință etc.)” (Ana Stoica, 1983, p.8).

Informațiile acumulate și conservate în memoria de lungă durată sunt deosebit de importante pentru creativitate. Trebuie avut însă în vedere faptul că saturația informațională poate fi la fel de dăunătoare ca și deficitul informațional (I. Morar, 1995). În genere, procesul de creativitate nu poate funcționa decât cu elemente cunoscute. Stocul de informații, structurile operaționale, procedeele de lucru și deprinderile de care dispune un individ constituie potențialul său creativ.

Activitatea creativă este legată totdeauna de dobândirea în prealabil (informarea prin lectură, documentare) a unor cunoștințe și utilizarea lor în situații noi. Creativitatea constă, de fapt, în combinarea și restructurarea elementelor în așa fel, încât să se obțină ceva nou și valoros. Prelucrarea acestora în așa-numita etapă de incubație a ideilor este indispensabilă în orice efort de creativitate. Esențiale în acest scop sunt capacitățile de restructurare asociativ-combinatorie și de transfer, astfel încât, depășindu-se schemele stereotipice, să se genereze ceva nou din vechile elemente de cunoaștere.

La ideile noi se ajunge prin transformări ale experienței cognitive anterioare de care dispune individul. Un rol important în creație revine asociațiilor, combinărilor și recombinațiilor de date cognitive, care trebuie să aibă un caracter liber și inedit (M. Roco, 1979). Prelucrarea informațiilor dobândite anterior generează noi informații, favorizează producerea unor noi cunoștințe.

Creativitatea este condiționată de o serie de capacități intelectuale: – capacitatea de restructurare, relaționare, modificare, transformare a sistemului de cunoștințe în conformitate cu cerințele noii situații;

- Capacitatea de analiză și sinteză;
- Capacitatea de a opera transferuri;

- Capacitatea de a adopta cu ușurință ipoteze noi;
- Capacitatea de modificare a modului de abordare atunci când cel anterior nu se dovedește eficient (flexibilitatea gândirii);
- Capacitatea de a produce un număr mare și variat de idei (fluența gândirii)

J.P. Guilford (Tiaits of Creativity, 1959) consideră că creativitatea este asociată, în mod deosebit, cu gândirea divergentă, caracterizată prin fluență; flexibilitate și originalitate. Totuși creativitatea nu se limitează la factori intelectuali. Un rol deosebit îi au factorii de personalitate: inițiativa, implicarea motivațională și emoțională, interesul, pasiunea, curiozitatea, voința, atitudinea, sensibilitatea la probleme, încrederea în sine, perseverența în urmărirea unor scopuri îndepărtate etc. Componenta afectiv-volitiv-atitudinală se împletește cu cea intelectuală în manifestarea comportamentului creator. Fără intervenția factorilor de personalitate, precizează A. Stoica (1983), toate calitățile intelectuale rămân în stare potențială. Numai conlucrarea tuturor acestor factori într-o structură dinamică complexă, poate asigura manifestarea creativității.

2. EDUCAREA CREATIVITĂȚII

Educarea creativității a fost adeseori subiect de controverse. Împotriva unei astfel de posibilități s-au ridicat voci, care au obiectat că ar exista o incompatibilitate între ideea de educare deliberată și creativitate, a cărei trăsătură definitorie este originalitatea, adică producerea a ceva nou, imprevizibil, necunoscut încă, situat dincolo de orice șabloane. Cum poți oferi rețete de învățare pentru ceva care este opus lucrurilor deja cunoscute? O astfel de poziție adoptă B.F. Skinner, pentru care „a învăța adevăratul comportament creator este, totuși, o contradicție în termeni” (1971, p.84). Pe elev nu-l putem învăța comportamentul original, pentru că prin însuși acest fapt el și-ar pierde originalitatea. Alți autori, precum J.P. Guilford, S. Parnes, B. Schwartz, consideră că într-o oarecare măsură, activitatea creatoare poate fi stimulată și dezvoltată prin tehnici deliberate (cf. Ana Stoica, 1983). S-a afirmat chiar că și originalitatea este o conduită învățată (I.

Maltzman). Ca și cea mai mare parte a comportamentului general uman, susține J.P. Guilford, activitatea creatoare presupune multe abilități învățate. După cum am văzut anterior, creativitatea angajează acțiunea corelată a mai multor factori: cognitivi, aptitudinali,

volitivi, motivaționali, afectivi, atitudinali. Or, educarea creativității presupune tocmai cultivarea la elevi a unor capacități intelectuale și a unor trăsături de personalitate. Sunt vizate pentru formare și dezvoltare:

- Spiritul de observație;
- Capacitatea de interpretare, redefinire, reformulare;
- Capacitatea de analiză și sinteză;
- Capacitatea de a sesiza legături imediate între datele deținute, de a efectua asocieri și corelații;
- Capacitatea de a efectua structurări și restructurări ale conținuturilor ideatice;
- Flexibilitatea și fluiditatea gândirii;
- Structurile psihice operatorii necesare rezolvării problemelor într-o manieră inedită;
- Conexiunile intra și inter disciplinare;
- Curajul de a avea inițiative personale și perseverența în urmărirea scopurilor propuse;

— Curiozitatea epistemică, motivația intrinsecă, interesele, pasiunile, atitudinile etc; în cadrul activităților didactice concrete, profesorul trebuie să aibă permanent în atenție obiective ținând de stimularea creativității elevilor. El va concepe situații de instruire în care va recurge la metodologii comunicativ-explicative, integrativ-conversative, la problematizări și activități independente menite să antreneze integral personalitatea elevilor (Miron Ionescu, 2000). Deosebit de utilă în acest scop, este elaborarea unor lucrări pe o anumită temă sau pe o temă la alegere (eseuri, dizertații, monografii, studii etc). Pentru stimularea creativității pot fi folosite tehnici operante în condiții de grup: brainstorming, studiul de caz, reuniunea panel, smectica, „Phillips 6 – 6”, metoda „6 – 3 – 5”.

Modelarea personalității elevilor, conform noilor exigențe formative, presupune sarcini de lucru axate cu deosebire pe educarea creativității. Accentul se deplasează de la preocuparea pentru simpla acumulare de cunoștințe la preocuparea de a opera cu ele, de a gândi independent, de a exersa facultățile de imaginație și reflecție. O schimbare foarte importantă, pentru că, în acest fel, se formează oameni capabili de o mai bună participare la viața societății.

Stimularea creativității elevilor nu este o sarcină ușoară pentru cadrul didactic, atât datorită complexității sarcinilor, cât și datorită

obstacolelor pe care elevii trebuie să le depășească uneori: blocajele emoționale, blocajele ce țin de taclon culturali sau de mediu, prejudecățile și conformismul, expectanțele necorespunzătoare și critica prematură a profesorului. O atitudine adecvată din partea acestuia și adoptarea unui stil de lucru persuasiv pot contribui la depășirea acestor obstacole.

3. UN CAZ PARTICULAR: DIZERTAȚIA FILOSOFICĂ

Într-o largă accepție, actele creatoare sunt privite ca un comportament de rezolvare a problemelor, prin descoperirea unor soluții inedite. Autori cunoscuți, cum ar fi J.P. Guilford, A.F. Osborn, R.M. Gagne, E. De Bono, D.P. Ausubel și F.G. Robinson. au abordat creativitatea în termenii rezolvării de probleme. Dar a fi creativ nu înseamnă doar a propune soluții originale, ci și a descoperi și formula probleme noi. În acest scop, individul se bazează pe un anumit bagaj de cunoștințe dobândite anterior, care vor fi folosite în diferite combinații, asociații, corelații. Competența de a rezolva probleme depinde, în mare parte, de calitatea și bogăția repertoriului său cognitiv, care urmează să fie supus restructurării și transformării, astfel încât să se obțină soluția dorită.

O modalitate complexă de-abordare a problemelor filosofice, în manieră creativă, o constituie dizertația. Obiectul unui astfel de demers este de a pune o problemă și de a dori să o soluționezi sau, după cum afirmă Jacqueline Russ (1999), cel puțin să te străduiești să lucrezi la soluția ei. Dizertația filosofică este un proiect liber, coerent și nuanțat al cărui scop, precizează Jean Laubier (1971), este rezolvarea unei probleme. Un exercițiu școlar eficient, care poate fi propus elevilor pentru a învăța filosofia.

Dizertația este o metodă deosebit de utilă în formarea gândirii filosofice. Ea constituie un exercițiu spiritual, care angajează gândirea pe un itinerar reflexiv presupus de abordare a unei probleme. O activitate complexă care permite accesul la travaliul reflecției filosofice.

A realiza o dizertație filosofică înseamnă a-ți exercita în mod liber gândirea productivă în tentativa de a rezolva precis, coerent și nuanțat o problemă. Elevul antrenat într-o astfel de activitate dovedește îndrăzneala de a gândi, capacitatea de a realiza o reflecție autonomă, argumentată și dinamică. Compunerea unei dizertații filosofice este o muncă de cercetare și de creație. Este greșit însă a o

confunda cu un exercițiu de erudiție, căci în filosofie nu trebuie procedat prin pură erudiție, ci prin punere de probleme și reflecție personală. Dizertația este un „exercițiu de inteligență și nu un test de memorie”, după cum precizează Jean Laubier (1971). Desigur cunoștințele sunt importante, dar simpla etalare a acestora nu este formativă. Învățarea filosofiei presupune integrarea cunoștințelor în sânul unei reflecții libere și personale. Asupra acestui aspect atrage atenția și Jacqueline Russ:

„Dizertația filosofică nu se reduce la o aglomerare de doctrine. A juxtapune cunoștințele nu înseamnă a construi o dizertație. Dizertația filosofică este inventivă, personală, reflexivă” (1999, p.103).

Dizertația nu se confundă nici cu eseul, care este o lucrare de factură liberă ce se elaborează ca un amestec de „preparație elaborată și improvizație”, privită fiind ca o „demonstrație-argumentație” riguroasă, care respinge orice improvizație.

În orice dizertație se pornește de la punerea în evidență cu claritate a problemei urmărind ca mai apoi, folosindu-se cunoștințele dobândite pe parcurs și integrate într-o reflecție personală, să se propună o soluție. Ideile personale sunt susținute prin argumente riguros organizate, astfel încât punctul de vedere susținut să fie cât mai evident.

Foarte importantă este capacitatea elevului de a înțelege solicitările problemei de tratat. Majoritatea formulărilor iau forma unei întrebări, chiar dacă nu într-un mod explicit. Vom prezenta în continuare diferite tipuri de enunțuri, prin care se poate propune un subiect de discuție (cf. Jean Laubier, 1971).

1. Enunțuri prezentate sub forma unei propoziții.

1.1. Sub forma propozițiilor interogative.

De exemplu: Ce tip de egalitate între oameni este compatibilă cu exigențele dreptății?

Care este raportul dintre definiția și criteriile adevărului?

Există trei tipuri de interogații:

a) Cele care așteaptă un răspuns fără să-l sugereze (interogații deschise)

De exemplu: Ce rol are eroarea în cunoaștere?

b) Cele care propun un răspuns și cer să se accepte sau să se respingă.

De exemplu: Actele creatoare pot fi considerate specific umane?

c) Cele care propun o alternativă și cer o alegere

De exemplu: Omul se comportă moral din înclinație sau din datorie?

1.2. Sub forma propozițiilor imperative.

De exemplu: Comparați concepțiile etatiste cu cele individualiste în problema libertății.

Pledați pro sau contra liberului arbitru.

Observații:

— Orice enunț este, prin natura sa, enunțul unei chestiuni sau al unei probleme;

— Propoziția interogativă pune o problemă și așteaptă un răspuns, care pentru a fi descoperit și justificat trebuie să se recurgă la anumite operații: analiza, demonstrația, comparația etc;

— Între propoziția interogativă și cea imperativă nu este adesea decât o diferență de formă pură;

— Enunțul trebuie astfel formulat, încât elevul să poată răspunde liber, fără a-i impune un anumit răspuns de susținut;

2. Enunțuri care nu constituie o propoziție. 2.1. Caz general

De exemplu: Rațional și irațional în cunoașterea lui Dumnezeu. Sursele adevărului.

Perspective hedoniste asupra fericirii.

Jean Laubier numește acest tip de enunțuri „enunțun-lecție”, deoarece constituie titluri de lecție sau subtitluri pentru diviziunile acesteia.

2.2. Caz special de enunț cuprinzând un singur concept. Se poate prezenta sub două forme:

a) Sub forma unei propoziții interogative De exemplu: Ce este adevărul? b) Stncta enunțare a unui concept De exemplu: Determinismul

Libertatea interioară Adevărul utilitate Observație:

Enunțarea unui concept aparține categoriei „enunțun-lecție”. Pentru a putea constitui subiectul unei dizertații trebuie transformate în „enunțuri-problemă”. Se poate proceda în felul următor:

— Conceptul este prins într-o interogație, care vizează definirea sau analiza, adică se interpretează subiectul enunțat: Ce este...? Ce înțelegem prin...?

— Se poate face un recensământ al problemelor ce se pot pune cu privire la acest concept;

— Dintre aceste probleme se alege una mai importantă sau mai interesantă sau sunt coordonate-subordonate una alteia, pentru a se constitui o unitate.

2.3. Caz special de enunț cuprinzând mai mult de un concept.
Pot fi:

a) Enunțuri cuprinzând două concepte De exemplu: Adevăr și eroare

Ordine și determinare Problema filosofică și problema științifică Observație:

Conjuncția „și” poate sugera o comparație între cele două noțiuni sau poate solicita determinarea raporturilor sau relațiilor dintre ele.

b) Enunțuri cuprinzând mai mult de două concepte.

De exemplu: Guvernământ, dreptate distributivă, reguli formale Egalitate, echitate, dreptate

3. Enunțuricare conțin unul sau mai multe citate (judecăți, reflecții, opinii) 3.1. Enunțuri conținând un singur citat. Sunt compuse din două părți:

citatul redat între ghilimele și partea în care se exprimă cerința la care urmează să răspundă elevul.

De exemplu: Care este semnificația filosofică a următoarei afirmații și ce reflecție vă inspiră: „Orice om are pretenții îndreptățite la respect din partea semenilor săi, și reciproc, el este obligat, să-l respecte pe fiecare dintre ei” (Imm. Kant).

Cerința vis-à-vis de textul citat poate fi introdusă prin mai multe formule:

I 08

Ce semnifică?

Cum înțelegeți?

Ce gândiți despre?

Putem spune că?

Subscrieți la?

Analizați și comentați

Explicați și discutați

3.2. Enunțuri care conțin mai mult de un citat.

De exemplu: Analizați prin comparație următoarele două susțineri și argumentați în favoarea uneia dintre ele.

„Acționează astfel ca să folosești umanitatea atât în persoana ta,

cât și în persoana oricui altuia totdeauna în același timp ca scop, iar niciodată numai ca mijloc” (Imm. Kant).

„Viața însăși este în esență sustragere, rănire, biruință asupra celui străin și asupra celui slab” (Fr. Nietzsche).

4. Enunțuri compuse, care conțin în structura lor mai multe enunțuri simple, coordonate sau subordonate unul altuia. Acestea se pot prezenta sub multiple forme: propoziții interogative, propoziții imperative, formule nonpropoziționale etc.

Formularea cerințelor poate lua forme dintre cele mai diferite, iar metoda întrebuițată pentru a le trata nu este întotdeauna aceeași. Respectarea unor exigențe, metodice de pregătire și redactare este însă obligatorie, pentru ca rezultatele să fie cele dorite.

Elaborarea dizertației este o activitate complexă, care nu se desfășoară la întâmplare. O etapă pregătitoare este indispensabilă, căci o astfel de activitate presupune conceperea, în prealabil, a unei strategii de lucru pentru a o duce la bun sfârșit. Fără o pregătire riguroasă riscăm să nu parcurgem un itinerar reflexiv coerent și sistematic. În această etapă descoperim problema pusă în discuție, selectăm cunoștințele de care avem nevoie, anticipăm argumentele pe care ne vom întemeia susținerile și proiectăm un plan de redactare, ce ne permite să evităm improvizațiile și divagațiile inutile. Jacqueline Russ identifică următoarele momente ale etapei pregătitoare:

- Lectura atentă a subiectului, pentru a se evita pericolul situării în afara acestuia;

- Inventarul / definirea / analiza termenilor ce figurează în enunțul subiectului;

- Căutarea semnificației de ansamblu a formulam subiectului;

- Punerea la punct a unei problematici organizate (chestionare, problemă, miză, plan);

- Selectarea cunoștințelor filosofice și de cultură generală-piste de cercetare și analiză-care vor fi adaptate judicios la dizertație;

- Elaborarea detaliată a planului;

Un plan bine conceput stabilește o axă a cercetării și reflecției, ce permite o articulare coerentă și riguroasă a ideilor și o structură formală de ordine și armonie a părților. El nu trebuie să reprezinte însă o structură inertă, ci un cadru deschis și mobil al reflecției.

Redactarea dizertației se face urmând traseul schematic din

plan. Ca și în cazul altor întreprinderi euristice, dizertația va cuprinde o introducere, o dezvoltare a temei și concluzii finale.

Deși ignorată uneori, introducerea scurtă, concisă, precisă are un rol deosebit. Într-o abordare succintă, menirea sa (Jacqueline Russ, Jean Laubier) constă în:

- Prezentarea subiectului, a interogației și problematizării, fără parafrazări, banalități și truisme;
- Anunțarea clară și distinctă a sensului formulării subiectului;
- Determinarea legăturilor conceptuale;
- Punerea în discuție a mizei filosofice;
- Anunțarea planului viitor al lucrării;
- Sublinierea dificultăților sau obstacolelor ce vor trebui depășite;

Dezvoltarea temei trebuie să răspundă, la rândul său, unor exigențe de natură metodică:

- Înaintarea ordonată și riguroasă în tratarea temei;
- Clarificarea progresivă a conceptelor, relevându-se noi fațete și noi nuanțe;
- Evitarea asimilărilor pripite, determinărilor conceptuale sumare, amalgamărilor conceptuale, simplelor asociații de idei;
- Organizarea unei reflecții personale asupra problemei pusă în discuție;
- Utilizarea unor procedee în dezvoltarea conținutului: demonstrații, argumentări, explicitări conceptuale, exemplificări;
- <f – argumentarea susținerilor și coerența înlănțuirii lor;

1 IU

- Stil simplu și clar de exprimare și prezentare, cu respectarea cerințelor logice, gramaticale, estetice;

Dizertația se încheie cu prezentarea concluziilor, care dovedesc că itinerarul reflexiv a fost dus până la capăt. La nivelul concluziilor se precizează foarte clar soluția oferită problemei ridicate în introducere. Nu este vorba de un rezumat, ci de un bilanț al dezvoltării temei.

Elaboierea dizertației nu constituie, așa cum am spus, un exercițiu de erudiție, ci un exercițiu reflexiv al cărui scop este producerea independentă de idei, descoperirea unei soluții la problema abordată, afirmarea unor puncte de vedere personale. Cunoștințele însușite anterior sunt integrate într-o reflecție liberă personală, unde fiecare opinie trebuie riguros susținută prin

argumente. Are loc o rearanjare a elementelor din câmpul conștiinței pentru descoperirea de posibilități noi, originale de răspuns.

Dizertația este o metodă de lucru cu elevii, care prezintă evidente valențe formative. Se dezvoltă, pe această cale, potențialul intelectual al acestora, originalitatea și independența în gândire, motivații și atitudini în spiritul creativității filosofice.

Educarea creativității elevilor constituie un obiectiv deosebit de important al predării-învățării disciplinelor socio-umane. Realizarea acestui obiectiv poate fi favorizată prin folosirea în cadrul activităților didactice curente a metodelor și procedeelor euristice, prin antrenarea elevilor în exerciții creative bazate pe dezvoltarea gândirii divergente. Profesorul trebuie să ofere elevilor posibilitatea exprimării libere, să le stimuleze curiozitatea și receptivitatea față de nou, să recunoască și să aprecieze pozitiv elaborările creative ale acestora. Numai în acest fel, el va reuși să înscrie studiul disciplinelor socio-umane pe coordonate cu adevărat formative, modelând personalitatea elevilor în spiritul libertății, originalității și independenței în gândire.

Creativitatea indivizilor este o condiție sine qua non a progresului societății, de aceea este necesar ca școala, răspunzând unei comenzi sociale, să-și asume un rol bine precizat în educarea acestei calități, care va asigura pe mai departe progresul social-uman.

BIBLIOGRAFIE

Aebli, Hans. Didactica psihologică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973

Aristotel, Organon, vol. II, Editura Științifică, București, 1958

Ausubel, David, P., Robinson, Floyd G., învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981

Botezatu, Petre, Introducere în logică, Editura Polirom, Iași, 1997

Câmpeanu, E., Roșca, Al., Zorgo, B., Studiul individual al studentului, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, 1960

Cerghit, Ioan (coord.), Perfecționarea lecției în școala modernă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983

Cheleea, Septimiu, Personalitate și societate în tranziție, studii de psihologie socială, Editura Știință și Tehnică, București, 1994

Crețu, Carmen, Curriculum diferențiat și personalizat, Editura

Polirom, Iași, 1998

Cristea, Sorin, Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994

Curriculum național: Planuri-cadru de învățământ, Ministerul Educației Naționale, București, 1999

Davitz, Joel R., Ball, Samuel, Psihologia procesului educațional, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978

Debesse, Maurice, Mialaret, Gaston, îi rute des sciences pedagogiques, t. VII, P.U.F., Paris, 1978

De Corte, E. (ed.), Les fondements de l'action didactique, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1991

Deleuze, Gilles, Guattan, Felix, qu'est ce que la philosophie? Les Editions des Mânuir, Paris, 1991

Deleuze, Gilles, Diferență și repetiție, Editura Babei, București, 1995

D'Hainaut, L. (coord.), Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981

De Ketelet, Jean-Marie (ed.), Guide du formateur, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1989

'13

De Landsheere, Gilbert, De Landsheere, Viviane, Definirea obiectivelor educaționale, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979

Dicționar de filosofie și logică (ed. Antony Flew), Editura Humanitas, București, 1996

Dicționar de sociologie, Editura Univers Enciclopedic, București, 1996

Dima, Teodor, Explicație și înțelegere. Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980

Doise, Willem, Mugny, Gabriel, Psihologie socială, Editura Polirom, Iași, 1998

Dospinescu, Vasile, Semiotică și discurs didactic, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998

Dottrens, Robert (coord.), A educa și a instrui, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970

Dumitriu, Anton, Istoria logicii, vol. I, Editura Tehnică, București, 1993

Dumitriu, Anton, Philosophia mirabilis, Editura Enciclopedica,

București, 1974

Enescu, Gheorghe, Logică și filosofie, Editura Științifică, București, 1973

Enescu, Gheorghe, Fundamentele logice ale gândirii, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980

Faguet, Emile, Arta de a citi, Editura Albatros, București, 1973

Florescu, Vasile, Retorică și neoretică, Editura Academiei, București, 1973

Florian, Alexandru, Dialectica concretului în gândirea contemporană, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972

Gagne, Robert M., Condițiile învățării, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975

Găvenea, Alexandru, Cunoașterea prin descoperire în îni – în, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975

Golu, Pantelimon, Învățare și dezvoltare, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985

Herivan, Mircea, Educația la timpul viitor, Editura Albatros, București, 1976

Hummel, Charles, L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain, P.U.F., Paris, 1977

Iluț, Petru, Abordarea calitativă a socio-umanului, Editura Polirom, Iași, 1997

Ionescu, Miron, Chiș, Vasile, Strategii de predare și învățare, Editura Științifică, București, 1992

Ionescu, Miron, Educația și dinamica ei, Editura Tribuna învățământului, București, 1998

Ionescu, Miron, Demersuri creative în predare și învățare, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000

Joja, Athanase, Studii de logică, voi, I-IV, Editura Academiei, București, 1960 – 1976

Kant, Immanuel, Critica rațiunii pure, Editura IRI, București, 1994

Kneller, George E, Logica și limbajul educației, Editura Didactică și Pedagogică, 1973

Lalande, André, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, P.U.F., Paris, 1960

Laubier, Jean, Technique de la dissertation philosophique, Masson et Cie, Paris, 1971

- Leroy, Gilbert, Dialogul în educație, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
- Marga, Andrei, Raționalitate. Comunicare. Argumentare, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1991
- MacKenzie, Norman, Eraut, Michael (coord.), Artă de a preda și artă de a învăța, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
- Mager, Robert R, Comment définir des objectifs pédagogiques, Edition Dunod, Paris, 1994
- Meyer, Genevieve, De ce și cum evaluăm, Editura Polirom, Iași, 2000
- Mihai, Gheorghe, Papaghiuc, Ștefan, Încercări asupra argumentării, Editura Junimea, Iași, 1985
- Mihai, Gheorghe, Psihologia argumentării dialogale, Editura Academiei, București, 1987
- Minder, Michel, Didactique fonctionnelle, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1991
- Miroiu, Adrian (coord.), Învățământul românesc azi, Editura Polirom, Iași, 1998
- Miroiu, Adrian, Limbajul științelor sociale, în voi. Epistemologia științelor sociale (coord. A. Botez), Editura Politică, București, 1981
- Monteil, Jean-Marc, Educație și formare, Editura Polirom, Iași, 1997
- Moraru, Ion, Știința și filosofia creației, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995
- Moroianu, Dinu, Despre organizarea studiului individual, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1957
- Neacșu, Ioan, Instruire și învățare, Editura Științifică, București, 1990
- Noica, Constantin, Devenirea într-o ființă, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981
- Noveanu, Eugen P. (ed.), Probleme de tehnologie didactică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
- Păun, Emil, Sociopedagogie școlară, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982
- Perelman, Chaïm, Olbrechts Tyteca, L., La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation, Editions de l'Université de Bruxelles (ed. IV), 1970
- Petrovici, Ion, Teoria noțiunilor, Editura Polirom, Iași, 1998

- Piaget, Jean, *Ou va l'éducation*, Denoël / Gouthier, Paris, 1988
- Popa, Cornel, *Teoria definiției*, Editura Științifică, București, 1972
- Programe școlare pentru clasa a X-a, Ministerul Educației Naționale-Consiliul național pentru curriculum, București, 2000
- Radu, Ion T., *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
- Radu, Ioan, Iluț, Petru, Matei, Liviu, *Psihologie socială*, Editura EXE, Cluj-Napoca, 1994
- Roco, Mihaela, *Creativitatea individuală și de grup*, Editura Academiei, București, 1981
- Roșea, Alexandru, *Creativitatea generală și specifică*, Editura Academiei, București, 1981
- Russ, Jacqueline, *Metodele în filosofie*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1999
- Salade, Dumitru, *Educație și personalitate*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 1995
- Sălăvăstru, Constantin, *Logică și limbaj educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994
- Skinner, B.F., *Revoluția științifică a învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971
- Stanciu, Mihai, *Reforma conținuturilor învățământului*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Stanton, Nicki, *Comunicarea, Societatea Știință și Tehnică*, București, 1995
- Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
- Șoitu, Laurențiu, *Comunicare și acțiune*, Institutul European, Iași, 1997
- Țopa, Leon (coord.), *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
- Vandeveld, Louis, *Aider îi devenii*; Editions Labor, Bruxelles, 1982
- Văideanu, George. Rassekh, S., *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici l'an 2000*, UNESCO, Paris, 1987
- Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988
- Văideanu, George, *UNESCO-50*, Editura Didactică și Pedagogică,

București, 1996

Vignaux, Georges, L'argumentation. Essai d'une logique discursive, Droz, Genève, 1976

Vîgotski, L.S., Opere psihologice alese, vol. II, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972

Cuprins

CUVÂNT ÎNAINTE... 5

1. EDUCAȚIA ȘI FINALITĂȚILE SALE...7

1. O SCHIMBARE A PRIORITĂȚILOR... 7

2. DEFINIREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIONALE...22

3. FORMULAREA OBIECTIVELOR STUDIERII DISCIPLINELOR SOCIO UMANE ÎN TERMENI DE COMPETENȚE...28

II. ÎNVĂȚAREA CONCEPTELOR...36

1. FUNDAMENTUL CUNOAȘTERII: CONCEPTELE...36

2. STATUTUL CONCEPTELOR ÎN FILOSOFIE...37

3. ÎNVĂȚAREA CONCEPTELOR ÎN PROCESUL INSTRUCTIV...41

III. COMPETENȚE DE OBTINERE A CUNOȘTINȚELOR 53

1. LECTURA INDIVIDUALĂ...53

2. EXPLORAREA SPAȚIULUI SOCIAL... 63

3. INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR...66

IV. COMPETENȚE DE PRELUCRARE ȘI ORGANIZARE A CUNOȘTINȚELOR...68

1. DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR OPERAȚIONALE...68

2. ORGANIZAREA CUNOȘTINȚELOR...71

3. EXPLICAȚIA CA PROCEDEU LOGICO-DISCURSIV...72

V. COMPETENȚE DE COMUNICARE...76

1. EDUCAȚIA PENTRU COMUNICARE...76

2. DIALOGUL DIDACTIC ȘI PROBLEMA ÎNTEMEIERII SUȘȚINERILOR 79 3. DISCURSUL ARGUMENTATrv...86

MO

VI. COMPETENȚE DE RELAȚIONARE...91

1 EDUCAȚIA PENTRU INTEGRARE SOCIALĂ...91

2 VALENȚELE FORMATIVE ALE ACTIVITĂȚILOR DE GRUP...92

3 DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL... 97

VII. COMPETENȚE DE UTILIZARE A CUNOȘTINȚELOR... 101

1 UTILIZAREA CUNOȘTINȚELOR ÎN MANIERĂ CREATIVĂ...101

2. EDUCAREA CREATIVITĂȚII... 103

3. UN CAZ PARTICULAR: DIZERTAȚIA FILOSOFICĂ...105



EDITURA DACIA 3400 Cluj-Napoca Str. Ospătăriei nr. 4 Tel. fax:
064/429675

Colecția DIDACTICA

Nr. cât.	Auto r	Titlu	Nr. de pag	An ul apariției	Pr eț (le i)
1	Adina Livia Chinlă	Matematică, exerciții și probleme pentru clasa a IV-a	152	2001	70 (XX)
2	Adina Livia Chinlă	Matematică, exerciții și probleme pentru clasele II-IV	184	2001	48 (XX)
t.	Auioara Armeanu	Caiet de matematică pentru clasa a II-a	134	2000	30. 000
4.	Iuhalnșan, Mihai Cnșan	Caiet de ortografie pentru clasa a III-a	64	2001	30. 000
	Iulia Cnșan, Mihai Cnșan	Caiet de ortografie pentru clasa a IV-a	72	2001	35. 000
6	V Corcea & co	Călătorie în țara literelor	88	2001	40. 00CX)
7	Miron Ionescu, Ioan Radu	Didactica modernă	240	2001	yo xxx)
8	Alina Pamfil	Didactica limbii și literaturii române	216	2000	50. 000

		pentru învățământul cu predare în limbile minorităților naționale			
9	Și mi un Ursii, Octavian Agratini, și mion Miheț	Matematici aplicate, auxiliar pentru pregătirea elevilor de liceu, voi I	23 2	20 01	10 0.000
10	Simio n Ursu, Octavian Agratini. Simion Mihet	Matematici aplicate, auxiliar pentru pregătirea elevilor de liceu, voi II	30 0	20 01	11 0.000
11	Vasil e Chiș, Gheorghe Lobonț, Vasile Șerdean, Mihail Chioreali	Ghidul profesorului de matematică	28 0	20 01	12 5. (XX)
12	M. Got. D. Manolache	Limba și literatura română. Examenul de capacitate. Variante de subiecte	24 8	20 01	55. 000
13	Teod or Poenaru. Oana Cărbune	Matematic ă. Ghid de pregătire pentru examenul de capacitate și admitere în liceu,	16 4	20 01	55. (XX)

		voi III			
14	Teodor Capota	Dificultăți și confuzii în analiza gramaticală	160	2001	60.000

Tiparul executat pun comanda în 225 2002 la CARTPRINT Baia Mare cod 4800 cartiei Săsa str Victoriei ni 146 tel/fax 062/218923 ROMÂNIA